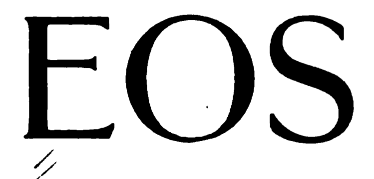

LELAND·STANFORD·JVNIOR·VNIVERSITY


DUCATION
RY



Vierteljahrsschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer.

Herausgeber

Anton Druschba,
Direktor des k. k. Taubstummeninstitutes u. Obmann des Vereines österreichischer Taubstummenlehrer, WIEN, XIII/10, Speisingerstraße 105.

Alexander Mell,
k. k. Regierungsrat,
Direktor des k. k. Blindenerziehungsinstitutes,
WIEN, II/1, Wittelsbachstraße 5.

Phil. Dr. S. Krenberger,
Direktor des allgemeinen österreichischen israelitischen Taubstummeninstituts in WIEN, III., Rudolfsgasse 22.

Med. Dr. Heinrich Schlöss,
k. k. Regierungsrat,
Direktor der Landes-Heil- und Pflegeanstalten am Steinhof in WIEN, XIII/12.

Zwölfter Jahrgang 1916.



Wien und **Leipzig.**
Verlag von Karl Graeser & Kie.

Inhaltsverzeichnis des zwölften Jahrgangs.

Abhandlungen.

Geschichte.

Berichte.

Aus der Praxis.

Besprechungen.



Mitteilungen.

Autorenverzeichnis.

Sachregister.

ABHANDLUNGEN.

Vorarbeiten zum Lehrplan für Blindenschulen.

Von Direktor A. Brandstaeter in Königsberg i. Pr.

Als die ersten Blindenlehrer ihre Arbeit begannen, war ihr Vorgehen auf unterrichtlichem Gebiete ein tastendes Versuchen, ob es möglich sei, die Blinden auf dieselbe Weise wie die Sehenden und mit denselben Hilfsmitteln zu unterrichten. Nachdem Valentin Haüy festgestellt hatte, daß seine Schüler die erhaben gedruckte Schrift mit den Fingern lesen konnten, druckte er sogleich Lehrbücher für sie, um sie in ähnlicher Weise in die Schulwissenschaften einzuführen, wie es in den öffentlichen Schulen Frankreichs damals Gepflogenheit war. Klein in Wien und Zeune in Berlin gingen darin etwas langsamer vor; aber auch ihre Maßnahmen lassen erkennen, daß sie die Schule der Sehenden mit ihrer Praxis als Vorbild für ihre Blindenschulen gebrauchten. Schwierigkeiten machte nur die Forderung, daß die Blinden auch selbst schreiben sollten. Knie in Breslau verwarf diese Forderung gänzlich; andere suchten nach neuen besonderen Hilfsmitteln, um den Blinden das Schreiben zu ermöglichen.

Neben diesem Bestreben, die Blindenschule innerlich möglichst genau nach dem Muster der Schule der Sehenden zu gestalten, tauchten aber auch Versuche auf, die Eigenart der Blinden bei der Gestaltung ihres Unterrichtes zu berücksichtigen. Die Bedeutung des Tastsinnes — nicht nur für das Lesen, sondern auch für die Gewinnung von Anschauungen — wurde bald erkannt, und es wurde daher versucht, ihn zu schulen und für die Arbeit an der Ausbildung des Blinden nutzbar zu machen (z. B. Kleins Allerlei).

Die weiteren Bemühungen, den Blinden für eine praktische Tätigkeit zu gewinnen und ihn zu befähigen, sich seinen Lebensunterhalt selbst zu erwerben, stießen jedoch auf Schwierigkeiten, die nicht nur in den allgemeinen äußeren Lebens- und Erwerbsverhältnissen lagen. Die Handgeschicklichkeit, wie sie zur Erlernung eines Handwerks erforderlich ist, war bei den Blinden nicht immer groß genug, die Bemühungen der Blindenlehrer, sie nachträglich zu steigern, führten nicht immer zu dem gewünschten Ergebnis. Nicht nur die Befähigung der Blinden für

handwerkliche Betätigung, sondern auch ihre Neigung hierfür war nicht immer entschieden genug, um alle Schwierigkeiten auf dem Wege ihrer gewerblichen Ausbildung zu überwinden. Dafür aber zeigten gerade die Blinden, deren Körper und Hand am wenigsten geschickt war, Neigung und Anlage, sich geistig — sprachlich und musikalisch — zu betätigen. Damit trat die große Doppelfrage auf: soll der Blinde als Sehender oder als Blinder, soll er für die Welt der Sehenden oder für seine eigene Welt erzogen werden? Das nüchterne Leben mit seinen harten Verhältnissen entschied kurzerhand: der Blinde muß sich als Glied der Menschheit dem Ganzen einfügen und zusehen, wie er in der Welt der Sehenden und unter den Verhältnissen, die für die Sehenden geschaffen sind, sein täglich Brot erwerben kann.

Aber der Kampf der Meinungen zwischen den Anhängern der einen und der andern dieser beiden Richtungen flammte immer wieder auf, wenn es sich um Entscheidungen auf dem Gebiete der Erziehung handelte. Soll der Blinde, wenn er noch in bildungsfähigem Alter steht, wenn er als Mensch noch unfertig ist, schon nach den Grundsätzen und Maßnahmen erzogen und unterrichtet werden, die für die Sehenden gelten? oder soll er seiner Eigenart gemäß als Blinder erzogen und unterrichtet werden? Was ist naturgemäßer: an ihn in der Schule von Anfang an die Anforderungen zu stellen, die an die sehenden Kinder gestellt werden, oder besondere Normen für die Blindenschule aufzustellen und den Blinden trotzdem so weit zu fördern, daß er in seiner Schulbildung und in seiner Ausrüstung fürs Leben dem Sehenden nicht wesentlich nachsteht?

Müßte uns in diesen Fragen nicht die Eigenart des Blinden den richtigen Weg zeigen? — Gewißlich, aber diese Frage darf nicht mit der andern, ähnlich klingenden verwechselt werden: Müßte der Blinde nicht seinen Erziehern Auskunft geben können, wie sie sich diesem Zwiespalt der Meinungen gegenüber zu verhalten haben? Der geistig rege Blinde folgt seinem Lehrer unschwer auf jedem Wege, den er ihn führen will, und ist, weil ihm die Erfahrung fehlt, leicht dazu zu bewegen, diesen Weg für den allein richtigen zu erklären. Wie viel Schriftsysteme sind vor Einführung der Punktschrift aufgetaucht und in Blindenkreisen erlernt worden! Und jedes System hat unter den Blinden seine Anhänger gehabt und ist von seinen Anhängern für das beste Blindenschriftsystem erklärt worden. Knie und Koechlin haben den überragenden Wert der Punktschrift für Blinde nie erkannt, weil ihr Urteil durch die bereits erlernte und mit Fertigkeit gelesene tastbare Majuskelschrift gefangen genommen war. Wie ferner jeder Mensch, der in der regelrechten Entwicklung und Ausgestaltung seines Körpers geschädigt ist, nicht nur innerlich als ein normaler gelten, sondern auch



äußerlich als solcher erscheinen will, so scheuen sich auch die Blinden, in Äußerlichkeiten von den Sehenden abzuweichen und möchten es ihnen in allen Stücken gleichtun. Beweis dafür ist z. B. die gerade aus den Kreisen der gebildeten Blinden heraus gestellte Forderung, daß die Blindenschule auch die Art und Weise des schriftlichen Rechnens, wie sie bei den Sehenden gang und gäbe ist, und den Gebrauch der Großbuchstaben in der Schrift lehren müßte.

Im ersten Jahrhundert ihres Bestehens sind zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Ländern immer wieder Männer aufgestanden, welche die Notwendigkeit besonderer Schulen für Blinde bestritten und behaupteten, die Blinden könnten sehr gut mit den Sehenden zusammen in den öffentlichen Schulen unterrichtet werden. Diese Ansicht ist von den Blindenlehrern stets bekämpft worden. In der Neuzeit sind nun die Blinden überall da, wo sie dem Schulzwang unterworfen wurden, gesetzlich verpflichtet worden, den in den Anstalten für blinde Kinder eingerichteten Unterricht zu besuchen. Sind aber besondere Blindenschulen nötig, so kann die Schule der Sehenden nicht geeignet sein, die Ausbildung Blinder zu übernehmen. Es muß also zwischen beiden Schulen ein Unterschied sein, nicht nur der äußere, daß die eine von sehenden, die andere von blinden Kindern besucht wird. Im Lehrplan muß es zum Ausdruck kommen, für welche von beiden Schülergattungen eine Schule bestimmt ist. Da jeder Lehrplan das Lehrziel, das Lehrverfahren und den Lehrstoff für die Schule angibt, so muß unsere Untersuchung die Frage beantworten: Unterliegen Lehrziel, Lehrverfahren und Lehrstoff, wie sie für die einfache oder für die gehobene Volks- und Bürgerschule allgemein aufgestellt sind, bestimmten Änderungen, um für die Arbeit in der Blindenschule maßgebend sein zu können und welche Änderungen sind das? Voraussetzung ist dabei, daß die Blindenschule ihre Schüler ebenso, wie es von der öffentlichen Volksschule verlangt wird, zu sittlich-religiösen Menschen und zu brauchbaren Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft erziehen will. Die Eigenart der Blinden wird uns die Wege weisen müssen, auf welchen wir zur Beantwortung der vorstehenden Fragen gelangen.

Der Religionsunterricht der Schule untersteht der Aufsicht der Kirche, oft ruht die Erteilung desselben auch in den Händen der Geistlichen, die gewohnt sind, einen jeden Menschen nach seiner Eigenart für das Reich Gottes zu gewinnen. Das Lehrziel steht fest, der Lehrstoff ist gegeben, das Lehrverfahren bei Blinden kann sich von dem bei Sehenden nicht unterscheiden, da Ohr und Geist der Blinden für die religiösen Heilswahrheiten ebenso offen stehen wie bei sehenden Kindern. Der Religionsunterricht in den Blindenschulen

scheint daher an den Lehrenden wie an den Lehrplan keine besonderen Anforderungen zu stellen. Und doch muß ich auf einige Punkte aufmerksam machen, in denen der Religionsunterricht in der Blindenschule eine eigenartige Betonung erfordert. Das blinde Kind ist vom Standpunkte des Religionslehrers aus, der seine Schüler von der Allmacht, Größe, Herrlichkeit und Güte Gottes überzeugen will, den sehenden Kindern gegenüber im Nachteil. Nicht nur darin, daß ihm mit dem Augenlichte das wertvollste Organ seines Körpers genommen ist, sondern darin, daß ihm mit dem Fehlen des Auges auch die Möglichkeit geraubt ist, die Herrlichkeit und Allmacht Gottes am Himmel wie auf Erden, in den großen wie in den kleinsten Dingen der Schöpfung zu erkennen. Soll und will der Religionslehrer hier einen Ausgleich schaffen, so müssen die Blinden — und dafür beweisen sie sich stets sehr dankbar — mehr als die sehenden Kinder in die Tiefen der religiösen Lehren und der Heilsgeschichte eingeführt werden, damit sie mehr geistig die Herrlichkeit und Größe Gottes anschauen und seine Allmacht und Güte in dem Leben der Menschen und Völker des Gottesreiches wahrnehmen lernen. Eine zweite Benachteiligung der Blinden liegt darin, daß sie nicht so leicht und nicht so reichlich wie die Sehenden zu Gottes Wort und zu den Gebeten und Liedern frommer Menschen greifen können. Unsere Druckereien haben ja ihre Pflicht getan und hören nicht auf, immer mehr zu schaffen. Aber es hat nicht jeder Blinde die Mittel, auch nicht den nötigen Raum, um sich eine große Büchersammlung anzulegen. Daraus folgt, daß der Religionsunterricht das Gedächtnis der Blinden mit einem gediegenen und reichen Schatz von Bibelworten, Sprüchen und Liedern religiösen Inhalts versehen und darauf halten muß, daß dieser Schatz nicht wieder verloren gehe. Der Religionsunterricht hat außer seinem Hauptzweck, religiöses Leben zu wecken und zu pflegen, auch den Nebenzweck zu verfolgen, den Geist der Blinden zu weiten und ihr Gedächtnis zu stärken und zu bereichern. Da diese Aufgaben auch andere Unterrichtsfächer in besonderem Maße bei Blinden zu lösen haben, so genüge es hier, darauf hingewiesen zu haben.

Das Lehrziel des deutschen Sprachunterrichtes ist für die Ausbildung Blinder wie Sehender das gleiche: es gilt die Beherrschung der Sprache zu erlangen. Dieses ist jedoch ein so weiter Begriff, daß darunter der deutsche Sprachgelehrte, der Vortragskünstler wie der einfache Volksschüler, ein jeder mit seiner Ausbildung in der deutschen Sprache, Platz hat. In der Beherrschung der Sprache gibt es eben viele Grade und Stufen und eigentümlich ist es, daß man diese Grade und Stufen in Worten nicht scharf gegeneinander abgrenzen kann. Mit diesem Lehrziel dient der Unterricht dem Bedürfnis



des alltäglichen Lebens, er soll sich darin aber nicht erschöpfen. Wird die Sprache als Ausdrucksmittel gewertet, so tritt sie in den Kreis der Künste ein, denn auch Zeichnen, Malen, Modellieren und Musik sind Ausdrucksmittel des Geistes. Dem Sehenden stehen alle diese Künste zur Verfügung, dem Blinden nur die Sprache und Musik. Die Malerei ist für ihn gar nicht vorhanden; Zeichnen und Modellieren dienen ihm nur in beschränktem Maße. Sie erlauben ihm wohl, seine Vorstellungen und Anschauungen mehr oder weniger genau darzustellen, es ist ihm jedoch versagt, das zu genießen und sich an dem zu bilden, was von Sehenden für Sehende gezeichnet und modelliert ist, denn selten wird ihm gestattet werden, die plastischen Schöpfungen anderer mit den Händen zu betasten. Es ist nun ein allgemeines und auch gesundes Grundgesetz, daß man den Mangel nach irgend einer Seite hin durch ein Mehr nach einer anderen Seite hin auszugleichen und dadurch eine Benachteiligung des Schülers zu vermeiden sucht. Die Beschränkung in den Ausdrucksmitteln, welcher der Blinde naturgemäß ausgesetzt ist, kann dadurch, daß man seine Ausbildung im Gebrauch anderer Ausdrucksmittel fördert und hebt, ein wenig gemildert werden. Die Bevorzugung der Musik und des Musikunterrichts in den Blindenanstalten findet darin seine Erklärung und wird darum auch allgemein gutgeheißen. Aus demselben Grunde folgt aber auch, daß der deutsche Sprachunterricht besonders gepflegt werden muß. Fragt man, worin diese besondere Pflege bestehen soll, so weise ich vergleichsweise auf die Musik hin. Beide, Musik wie Sprache, sind Ausdrucksmittel, deren Beherrschung verschiedene Grade zuläßt. Der Musikunterricht einer gut geleiteten Blindenanstalt wird seine Schüler immer gründlicher bilden und tiefer in den Geist der Musik hineinführen, als es der an Sehende erteilte, für den Hausgebrauch berechnete Musikunterricht leider meistens zu tun pflegt. So muß auch der deutsche Sprachunterricht in der Blindenschule gründlicher zu Werke gehen und die Blinden in die Kunst einführen, die Sprache als Ausdrucksmittel künstlerischer Art zu werten und zu verwenden. Er muß sie fähig machen, ihre Wahrnehmungen, Gedanken und Empfindungen mit möglichst großer Sicherheit und Gewandtheit auszudrücken, jedes gehörte und gelesene Wort, das aus der Tiefe des Geistes stammt, auch tief zu erfassen und Freude und Genuß daran zu haben, sprachliche Schöpfungen aufzunehmen und mit künstlerischem Geschmack wiederzugeben.

Der Lehrstoff für den deutschen Sprachunterricht ist selbstverständlich für Blinde kein anderer als für Sehende. Daß ihre Schrift erhaben ist und mit den Fingern gelesen wird, daß sie in der Punktschrift abweichend von der Schriftform der Sehenden ist, und daß



daher für den Verkehr der Blinden mit den Sehenden eine farbige Flach- oder eine Maschinenschrift gewählt werden muß, die der Blinde, wenn er sie geschrieben hat, nicht wiederlesen kann, macht nur einen äußerlichen Unterschied aus.

Das im deutschen Sprachunterricht anzuwendende Lehrverfahren kann im wesentlichen kein anderes sein als das beim Unterricht sehender Kinder beobachtete; es wird aber auf die Eigenart der Schüler Rücksicht nehmen müssen. Lebten die Blinden ganz unter sich, so daß sie eine eigene Sprache hätten, so würde diese Sprache sehr viel ärmer sein als die der Sehenden. Es würden in derselben alle die Wörter fehlen, welche zur Bezeichnung von „Licht" und „sehen" dienen: die Gegenstandswörter „Licht, Glanz, Schein" usw., die Eigenschaftswörter „hell, dunkel" usw., die Tätigkeitswörter „sehen, schauen, blicken, lugen" usw. und alle von diesen Wörtern abgeleiteten und mit ihnen zusammengesetzten Wortgebilde. Es würden der Blindensprache ferner alle Redewendungen fehlen, in denen die Ausdrücke „Licht" und „sehen" bildlich gebraucht werden, z. B. „es geht ihm ein Licht auf", „sein Licht unter den Scheffel stellen", usw. Da der Kreis, in dem sich die Blinden tätig erweisen können, ein enger ist, so würde, falls sie keinen Verkehr mit den Sehenden hätten, auch ihr Reichtum an Anschauungen ein geringer sein, sie würden nur von den Dingen und Vorgängen sprechen können, die sie selbst erlebt und wahrgenommen hätten. Nun leben aber die Blinden nicht für sich, sondern unter ihren sehr viel zahlreicheren sehenden Mitmenschen. Sie hören dieselben nicht in der beschränkten Blindensprache, sondern in der den Sehenden zustehenden und auch die Ausdrücke für Licht und Lichtwirkungen umfassenden Sprache reden. Unwillkürlich plappert da das blinde Kind Wörter und Sätze nach, deren Sinn und Wirklichkeitsgehalt es nicht erfaßt hat und nicht fassen kann. Es wäre nun verkehrt und auch nicht durchzuführen, wollte man dem sechsjährigen blinden Kinde, wenn es in die Schule eintritt, die Sprache abgewöhnen, welche es sich im Elternhause angeeignet hat. Es kann auch nicht Zweck der Blindenerziehung sein, den Blinden in seiner Sprache von den Sehenden abzusondern; er soll ja einmal in der Welt der Sehenden leben, die Sprache der Sehenden verstehen und sich dieser Sprache bedienen. Ja, die ersten Kindergebete, die religiösen Liederverse, die biblischen Geschichten, die das blinde Kind gleich nach seinem Eintritt in die Schule lernen muß, sind in der Sprache der Sehenden abgefaßt und lassen sich nicht gut ändern. Der erste Unterricht der Blindenschule kann aber nun nicht die Aufgabe haben, alle die Wörter und Ausdrücke, welche das blinde Kind nachspricht und anwendet, ohne ihren sinnlichen Inhalt zu kennen, zu erklären und mit einem Inhalte zu



füllen. Dazu sind die Schüler nicht reif genug. Die große Aufgabe, dem blinden Kinde die Sprache der Sehenden zu einer eignen, mit Bewußtsein beherrschten zu machen, kann nur gelöst werden, wenn der Unterricht es von Anfang an veranlaßt, jede eigene Anschauung, jedes, das es selbst beobachtet, in eigner Tätigkeit vollbracht hat, in Worten darzustellen, um es daran zu gewöhnen, daß seine Worte einen eignen, selbsterworbenen Inhalt haben, daß Inhalt und Wortkleid sich in seiner Rede decken. So weit muß das Sprachbewußtsein in ihm gestärkt werden, daß es stutzt und den Lehrer um Aufklärung bittet, wenn es einmal einen Ausdruck gebraucht, den es nur nachplappert, ohne einen Sinn mit ihm zu verbinden.

Es wird schwer sein, die Musterstücke, die mit den Schülern eingehend behandelt werden sollen, stets so zu wählen, daß die darin vorkommenden Dinge und Vorgänge, welche sinnlich wahrnehmbar sind, den Schülern schon aus sinnlicher Anschauung bekannt sind. Das Unterrichtsverfahren muß daher davon ausgehen, diese sinnlichen Vorstellungen zu schaffen. Soll z. B. die kleine Erzählung „Der kluge Star" behandelt werden, so müssen die blinden Schüler durch Versuche erst darauf hingewiesen werden, wie verschieden Mensch und Vogel handeln, wenn sie aus einer Flasche trinken wollen; sie müssen selbst Steinchen in die halb mit Wasser gefüllte Flasche werfen, um sich zu überzeugen, wie das Wasser in derselben dadurch zum Steigen gebracht wird. Die Behandlung der Musterstücke muß den Schülern zeigen, welchen Inhalt der Verfasser des Stückes in seine Worte hineingelegt hat. Es gilt nicht, Dinge hineinzulegen, die in dem Stücke nicht enthalten sind, aber es gilt, alle Anschauungen, Gedanken und Empfindungen klarzustellen, die darin zum Ausdrucke kommen, und nachzuweisen, wie der Geist des Verfassers angeschaut, gedacht und empfunden hat. Nur so wird der Geist des Schülers erhoben und geläutert, nur so gewinnt er einen Einblick in die Art, wie mit Hilfe der Sprache geschaffen werden muß, nur so empfindet er Freude und Genuß an dem Geist und an der Schöpfung eines andern.

Die mit dieser Behandlung der Musterstücke verbundene Übung in mündlicher Darstellung des Erkannten, Geschauten, Gedachten und Empfundenen ist zugleich die beste Vorbereitung auf die Übung im schriftlichen Darstellen und im schriftlichen Ausdruck.

Aber nicht nur das Schaffen des Geistes innerhalb der sprachlichen Darstellung ist eine Kunst, auch das Sprechen selbst soll als solche behandelt werden. Ist auch im gesamten Unterricht darauf zu halten, daß die Blinden sich gewöhnen, klar, sinngemäß und schön zu sprechen, so wird es sich doch erst im Vortrage von auswendig gelernten oder vorgelesenen Sprachstücken zeigen, welchen Grad in



der Kunst des Sprechens die Schüler erlangt haben. Die Schönheit offenbart sich den Blinden seltener als den Sehenden. Man sollte jede Gelegenheit — und beim Sprechen bietet sich eine solche — benutzen, um sie ihnen nahe zu bringen und sie, handelnd oder genießend, für das Schöne empfänglich zu machen.

Als Musterstücke, die dem Gedächtnis eingeprägt werden sollen, sind nur solche Stücke zu wählen, welche dauernden Wert haben. Das Gedächtnis hat für die Blinden eine größere Bedeutung als für die Sehenden, wie schon in dem Abschnitt über den Religionsunterricht nachgewiesen ist. Das Gedächtnis des Blinden muß durch sorgsame Behandlung gestärkt werden, damit es festhält, was es aufgenommen hat. Es hält aber nur fest, was oft und immer wieder ins Gedächtnis zurückgerufen wird. Die Blindenschule hat darum die Pflicht, die Wiederholung der auswendig gelernten Stoffe auf allen Stufen sorgsam zu betreiben. Dieses wird sie um so leichter können, je wertvoller die gelernten Texte sind.

Das Erlernen des Lesens vollzieht sich bei den blinden Kindern in derselben Weise wie bei den sehenden. Je geringeren Umfang die ersten Leseübungen in der Fibel haben, desto leichter werden sie von den Schülern auswendig behalten und auswendig gelesen. Um diesem Übelstande zu begegnen, muß die Blindenschule sich damit helfen, daß sie den Schülern die Fibel in einzelnen Blättern in die Hand gibt, damit sie die folgenden Blätter nicht im voraus lesen und auswendig lernen können, und daß sie zwei Parallelausgaben von ihr veranstaltet, sie verschiedenen Text haben. An den Lesestoff in der Fibel sind zwei Forderungen zu stellen. Er muß ein derartiger sein, daß sein Inhalt den Schüler zur Aufnahme und zur Überwindung der Schwierigkeiten, welche das Erkennen der Zeichen durch die tastenden Finger und das Zusammenfügen der Laute mit sich bringt, reizt. Der Leseschüler muß das Gefühl haben, daß ihm die Zeichen etwas offenbaren wollen. Sodann muß der Fibellesestoff aus dem Anschauungs- und Betätigungsgebiete entnommen sein, in dem das blinde Kind heimisch ist, damit das Erklären der Wörter und das Veranschaulichen des Inhaltes der Sätze nicht die Haupttätigkeit, das Erlernen und Üben der Lesefertigkeit, zu sehr aufhält und beeinträchtigt. In den auf die Fibel folgenden Teilen des Lesebuches läßt sich diese Forderung allerdings nicht ganz durchführen. Es wird über die oben bezeichneten Grenzen hinweggehen müssen, um Stücke bringen zu können, welche sprachlichen oder dichterischen Wert haben. Es ist ja auch der Zweck des Blindenunterrichts, die Schüler aus der Enge ihrer Sprache und ihres Anschauungskreises hinauszuführen in die weite Welt der Sehenden. Pflicht des Leseunterrichts in der Blindenschule bleibt es aber, von

der Unterstufe ab kein Stück lesen zu lassen, ohne in den Schülern die sinnlichen Anschauungen und Vorstellungen zu schaffen oder anzubahnen, welche das Lesestück voraussetzt. Das bezieht sich nicht nur auf die Dinge und Vorgänge, welche den Inhalt des Stückes ausmachen, sondern auch auf die Wortbilder, welche sprachlichen Ausdrücken zugrunde liegen (z. B. „durch Wald und Busch streifen“, „hinters Licht führen“, „hinter das Geheimnis kommen“).

In der Fertigkeit des Schreibens müssen sich Sehende wie Blinde üben, die Rechtschreibung macht beiden oft große Schwierigkeiten. Wenn auch die Schrift der Blinden verschieden ausfällt und der Blindenlehrer einige als schön, andere als weniger schön oder gar als schlecht bezeichnen muß, so gibt es doch keine besondere Stunde für „Schönschreiben“ in der Blindenschule. Das Lehrverfahren im Schreibunterricht richtet sich nach der Schrift, die von den Blinden erlernt oder geübt werden soll: ob Punktschrift, nicht erhabene Linienschrift (nur für Sehende lesbar), mittels Typen hergestellte Schrift oder Maschinenschrift. Es läßt sich daher mit dem Lehrverfahren, das bei sehenden Kindern anzuwenden ist, nicht in Übereinstimmung bringen, ja nicht einmal vergleichen. Um die sehenden Kinder in der Fertigkeit des Schreibens und in der Rechtschreibung zu fördern, läßt man sie sowohl als stille Beschäftigung in der Schule wie als häusliche Arbeit viel abschreiben. Den Blinden bereitet das Abschreiben besondere Schwierigkeiten, da sie gewöhnt sind, mit den Fingern beider Hände zu lesen und auch beim Schreiben beide Hände zu gebrauchen. Beim Abschreiben sind sie daher gezwungen, mit den Händen unaufhörlich von dem Lesebuch zur Schreibtafel zu wandern. Schlaue Jungen, denen das Hin und Her lästig ist, und die ihre häusliche Aufgabe doch bald beendet haben wollen, pflegen sich daher einen Leser zur Hilfe anzunehmen, nach dessen „Diktat“ sie dann „abschreiben“. Damit wird aber der Zweck des Abschreibens nicht erreicht. Aus diesem Grunde ist es als Übungsarbeit in der Blindenschule an vielen Orten nicht beliebt und nicht gebräuchlich. Soll es nützen und das schaffen, was man damit erreichen will, so muß der abschreibende Schüler zuerst einen Satz im Lesebuche lesen und sich die Schreibung der einzelnen Wörter einprägen und darnach an seine Schreibtafel rücken und den Satz aus dem Gedächtnis niederschreiben.

Die Übungen und Unterrichtsmaßnahmen, welche getroffen werden müssen, um die Schüler in der Rechtschreibung zu befestigen, sind für beide Schulen, für die der Blinden und für die der Sehenden, gleich. Da die Punktschrift keine besonderen Großbuchstaben hat und die Blindenschriftsysteme, welche sich der römischen Majuskeln bedienen, auch keine besonderen Anfangsbuchstaben kennen, so hat die



Blindenschule keine Veranlassung, die Großschreibung der Wörter zu lehren. Wer von den Blinden später auch eine Schreibmaschine, die ja durchgängig große und kleine Buchstaben haben, bedienen lernen und benutzen will, muß sich die Gesetze der Großschreibung der Wörter nachträglich zu eigen machen. In den Blindenschulen, in welchen die Punkt-Kurzschrift lehrplanmäßig schon während der Schulzeit erlernt werden muß, sollte mit der Einführung in dieselbe nicht eher begonnen werden, bis die Schüler in der Rechtschreibung sicher sind.

Sehr häufig findet man in den Lehrplänen die Sprachlehre als Gehilfin für die Schulung im Rechtschreiben und Rechtsprechen aufgeführt, meistens mit der Einschränkung, daß sie nur so weit mit den Schülern behandelt werden soll, als zur Erzielung eines orthographisch richtigen Schreibens und eines fehler- und dialektfreien Sprechens erforderlich ist. Es soll hier nicht untersucht werden, ob die Sprachlehre nicht auch für die Schule der Sehenden eine höhere Aufgabe hat, die Blindenschule muß von ihr mehr erwarten und kann von ihr mehr erwarten. Trockene grammatische Kenntnisse haben für kein Kind einen besonderen Reiz. Es hat keinen Wert, wenn der Schüler jedes Wort in die richtige Wörterklasse einreihen, die Wörter abwandeln, die Sätze nach Wert und Namen bestimmen kann. Damit dringt der Schüler nicht tiefer in den Bau der Sprache und in die Bedeutung der Sprachteile und Sprachgebilde ein. Ganz anders gestaltet sich der Unterricht in der Sprachlehre, wenn man jedes Wort als Namen auffaßt, der uns ein Etwas vor die Seele zaubern will. Jeder Zusatz zu dem Namen, jede Abwandlung der Laute des Namens verändert auch den Inhalt desselben. „Tisch!“ Ein jeder weiß, was mit dem Namen genannt ist. Faßt das „Ding“, den „Gegenstand“ an, den ich mit Namen genannt habe! „Tische!“ Lautiere (buchstabiere) das Wort! Was hat sich an dem Namen verändert, wenn ich statt „Tisch“ „Tische“ sage? (Zuerst war das Wort einsilbig, jetzt ist es zweisilbig; — es ist der Laut — Buchstabe — e angehängt worden.) Wie viele Dinge nenne ich, wenn ich „Tische“ sage? Welcher Laut — Buchstabe — hat das bewirkt, daß der Name jetzt zwei oder mehr Dinge benennt? (Das e am Ende des Wortes.) „Schulknabe!“ Wer ist von euch ein Schulknabe? Welchen Namen habe ich dir jetzt gegeben? Warum kann ich den (eingesegneten) Franz Born nicht mehr „Schulknabe“ heißen? (Weil er nicht mehr die Schule besucht.) Warum heißt du „Schulknabe“? (Weil ich noch in die Schule gehe.) „Schul-Knabe.“ Aus wie viel Wörtern ist „Schulknabe zusammengesetzt? Wie heißt das erste? Wie das zweite? — „Knabenschule!“ Wem gebe ich jetzt einen Namen? Wie ist das Wort verändert? Welche Schule heißt „Knabenschule“?



Wenn man in dieser Weise die Sprachlehre betreibt, so ist das keine Nomenklatur und keine trockene Systematik, sondern lebensvolle und geistbildende Betrachtung der Sprache und ihrer Teile. Der Lehrplan muß allerdings dabei darauf verzichten, daß jeder Klasse ein bestimmter Abschnitt aus dem Lehrbuch der Grammatik zur Durcharbeitung zugewiesen wird. Der auf jeder Stufe durchzunehmende Stoff muß der Fassungskraft der Schüler angepaßt sein. Auf der Unterstufe wird man fast aus jedem Abschnitt des systematisch aufgestellten Lehrbuches etwas bringen können. Sind zuerst Namen für Dinge (Personen, Tiere, leblose Gegenstände) genannt und betrachtet worden, so wird man dann Namen für Tätigkeiten nennen lassen. Aus den Tätigkeitswörtern lassen sich sogleich wieder Personennamen bilden, denn wer da arbeitet, ist ein Arbeiter usw. Welche Veränderung ist an den Namen vorgenommen, wenn aus „arbeiten — Arbeiter", aus „singen — Sänger", aus „laufen — Läufer" wird? — Ernst, hole das Buch! Was sollst du holen? „Ich soll das Buch holen!" Warum sagt er nicht wie ich: Ernst soll das Buch holen? Welchen Namen sagt er für „Ernst"? Da haben wir das „Fürwort" usw. In konzentrischen Kreisen werden sich die Lehraufgaben der einzelnen Klassen erweitern, denn die Unterschiede in der Bedeutung der Wörter und Sätze werden immer feiner und fordern von den Schülern immer höhere Geisteskraft.

Wird die Sprache in dieser Weise als Ausdrucksmittel behandelt und legt die Sprachlehre Wert darauf, nicht nur die Wörter und Sätze zu klassifizieren, sondern jede Veränderung an dem Worte oder Satze als eine Änderung ihres Inhaltes zu betrachten, so werden die blinden Schüler nicht nur die Sprache gebrauchen und beherrschen lernen, sondern, weil sie auch auf das Kleid der Wörter, auf die Laute und Buchstaben achten gelernt haben, auch in der richtigen Aussprache und in der Rechtschreibung gefördert werden.

Betrachtet man die Sprachlehre von diesem Standpunkte aus, so gibt es kein Gebiet derselben, das nicht mit den Schülern der Blindenschule behandelt werden könnte. Erforderlich ist nur, daß der Lehrplan erkennen läßt, nach welchem Lehrverfahren der Stoff verarbeitet werden soll, nach dem abstrakten der wissenschaftlichen Grammatik oder nach dem elementaren, das in die Sprachbildung und Sprachentwicklung einführen will.

Überschauen wir alles bisher Ausgeführte, so müssen wir zu dem Schluß kommen, daß Lehrziel, Lehrstoff und Lehrverfahren im deutschen Sprachunterricht der Blindenschule wohl mit denselben Worten angegeben werden können wie in dem Lehrplan der Schulen für Sehende, daß diese Worte aber für die Blindenschule oft einen andersartigen Inhalt haben. Nicht nur für den Laien, der den Lehrplan zufällig in



die Hand bekommt, und nicht nur für den angehenden Blindenlehrer, der dadurch in seine Unterrichtsarbeit eingeführt werden soll, sondern für jeden, der nach dem Lehrplan in der Blindenschule unterrichten oder den Unterricht beurteilen will, ist daher erforderlich, daß die allgemein üblichen Bestimmungen über Lehrziel, Lehrstoff und Lehrverfahren in dem Lehrplan der Blindenschulen durch Zusätze in der Richtung der vorstehenden Ausführungen näher bestimmt oder in einem Anhange zum Lehrplan erläutert werden.

Der Anschauungsunterricht der Blindenschule unterscheidet sich wesentlich von dem in der Schule der Sehenden erteilten. Gemeinsam ist beiden nur, daß sie Anschauungen vermitteln und die Sinne bilden wollen. Die sehenden Kinder lernen die Welt hauptsächlich durchs Auge kennen. Unausgesetzt, bei jedem Ausgange, den sie machen, sammeln sie neue Anschauungen oder vertiefen die früher gewonnenen. Wenn der Lehrer sie schließlich in der Schulstube vor einem Bilde versammelt, so hat er nur die von ihnen schon gewonnenen Anschauungen zusammenzufassen und sie zu ordnen. Dabei übt er die Kinder vor dem Bilde noch im Gebrauch ihrer Augen und im Aussprechen dessen, was sie gesehen haben. Das blinde Kind geht mit toten Augen durch die Welt und lernt nur kennen, was es mit den Händen befaßt, mit dem Ohre vernimmt und mit der Zunge schmeckt. Beim Eintritt in die Schule, also im sechsten Lebensjahre, ist es meistens noch sehr arm an Vorstellungen, denn es hat bis dahin in der Regel noch wenig angeschaut. Der Lehrer kann in dieser Beziehung nichts bei ihm voraussetzen, er muß zunächst dafür sorgen, daß dem blinden Kinde die Gegenstände, die sich in seiner nächsten Umgebung befinden, zum „Begreifen" nahe gebracht werden. Damit ist aber nicht genug geschehen. Das sehende Kind sieht, wie die Mutter den Becher, den Eimer braucht, um Wasser zu schöpfen, Wasser zu tragen. Das blinde Kind muß diese Tätigkeiten selbst ausüben, um sie kennen zu lernen; beobachten und verfolgen kann es solche Tätigkeiten nicht. Alle Dinge und alle Vorgänge ferner, die ihm in natürlicher Wirklichkeit nicht nahe gebracht werden können, weil sie zu groß, zu klein oder nur an einem dem Blinden mit seinen Armen und Händen nicht erreichbaren Ort wahrgenommen werden können, müssen ihm im verkleinerten Maßstabe, im Modell oder im Spielzeug vorgeführt werden. Der Blinde kann z. B. nicht wahrnehmen, wie der Schornstein raucht, wie der Kahn auf dem Wasser schaukelt oder dahintreibt, wenn es ihm nicht an einem Spielzeug gezeigt wird. Das Lehrziel des Anschauungsunterrichtes ist dem Stoffe nach: die Blinden sollen, so weit es ihrem Verständnis zugängig ist, mit den Dingen, Verhältnissen, Tätigkeiten, Erscheinungen und Vorgängen in ihrer nächsten Umgebung und nach und nach auch

mit denen in ihrem weiteren Heimatlande bekannt werden. Dieses Kennenlernen soll, wo es angeht, zu sinnigen, das Gemüt anregenden Betrachtungen führen.

Trotz aller Mühe und Sorgfalt wird es der Blindenschule doch nicht möglich sein, alles und jedes herbeizuschaffen, was für die Blinden kennens- und betrachtenswert ist; es würde ihr auch an der Zeit fehlen, den Schülern alle Dinge zu zeigen und alle Vorgänge von ihnen beobachten zu lassen. Daraus folgt, daß der Anschauungsunterricht nicht nur in stofflicher, sondern auch in formaler Hinsicht eine Aufgabe zu lösen hat. Gefühl und Sinne des Schülers müssen durch ihn so gebildet werden, daß sein Geist fähig wird, selbständig sich neue Anschauungen zu erwerben, dieselben zu verarbeiten und seinem Wissensschatze einzuordnen.

Wie das sehende Kind angeleitet wird, das in Worte zu kleiden, was es gesehen oder beobachtet hat, so muß auch das blinde Kind darstellen lernen, was ihm der Anschauungsunterricht vermittelt hat. Durch diese darstellende Wiedergabe soll es davon Rechenschaft ablegen, daß es etwas wahrgenommen hat, und was dieses gewesen ist. Gleichzeitig soll es aber auch zeigen, wie genau es angeschaut und beobachtet hat. Diese Nachprüfung ist nötig, weil der Blinde mit den ihm verbliebenen Sinnen nicht immer so richtige Anschauungen gewinnt wie das sehende Kind mit seinen Augen. Allerdings kann diese Nachprüfung auch täuschen, und zwar in dem Falle, wenn der Blinde die richtige Vorstellung von einer Sache erworben hat, sein Vermögen, die Darstellungsmittel zu gebrauchen, aber nicht ausreicht, ein richtiges Bild von dem zu geben, was in ihm lebendig ist. Für die darstellende Wiedergabe verwendet die Blindenschule verschiedene Mittel. Das nächstliegende ist, wie beim sehenden Kind, das lebendige Wort: die Beschreibung des geschauten Gegenstandes, der beobachteten Tätigkeit, des erlebten Vorganges. Ebenso nahe liegt es dem Kinde, die an anderen wahrgenommene Bewegung nachzuahmen oder einen Vorgang darzustellen, als wäre es ein Schauspieler. Äußerer Hilfsmittel bedient es sich zur darstellenden Wiedergabe, wenn es zeichnet, mit Bausteinen baut, in Sand anlegt und ausbaut, in Ton oder Wachs modelliert, was es angeschaut hat, oder wenn es mit Fröbelschen Beschäftigungsmitteln oder mit ähnlichen geeigneten Stoffen das ausführt, was es als Muster oder Vorbild in den Händen gehabt hat.

Der Lehrstoff ist bereits in den Ausführungen über das Lehrziel des Anschauungsunterrichtes in der Blindenschule angegeben. Auf den einzelnen Gegenstand kommt es dabei nicht an.

Wie bei den Sehenden muß das Lehrverfahren von der Anschauung und Beobachtung ausgehen. Sobald die Kenntnis gewonnen,



die Einsicht klar, das Verständnis voll ist, schließt der Unterricht mit der darstellenden Wiedergabe des Angeschauten.

Der Rechenunterricht unterscheidet Kopfrechnen und schriftliches Rechnen. In ersterem verfolgt die Blindenschule dasselbe Lehrziel wie die Schule der Sehenden. Das schriftliche Rechnen ist dem Blinden nicht unmöglich, es bietet ihm aber besondere Schwierigkeiten. Dazu kommt, daß er solche Lebensberufe, in denen mit großen Zahlen, also schriftlich, zu rechnen ist, für sich nicht wählen kann. In vielen Blindenanstalten beschränkt man sich darauf, die Zöglinge im Kopfrechnen auszubilden und ihnen der Wissenschaft wegen daneben auch zu zeigen, wie die Sehenden beim schriftlichen Rechnen verfahren. Wo man das schriftliche Rechnen besonders pflegt, betont man aber das Kopfrechnen als die Hauptsache. Um klar zu sein, muß jede Blindenschule in ihrem Lehrplan feststellen, wie sie zum Unterricht im schriftlichen Rechnen steht.

Der Lehrstoff für das Kopfrechnen in der Blindenschule ist derselbe wie für die Schule der Sehenden. Die Bruchrechnung nimmt in der Blindenschule eine andere Stellung ein als im Unterricht der sehenden Kinder. Mit der allgemeinen Einführung des Dezimalsystems sind in den Schulen der Sehenden die gemeinen Brüche etwas in den Hintergrund geschoben worden. Es wird gefordert, daß die Dezimalbrüche zeitlich vor den gemeinen Brüchen in dem Stoffverzeichnis der Lehrpläne erscheinen, und daß ihnen auch eine eingehendere Behandlung im Unterricht zuteil werde. Die Dezimalbrüche haben ihre Hauptbedeutung im schriftlichen Rechnen. Sie erleichtern das Niederschreiben von Bruchwerten und die schriftliche Ausführung von Rechnungen mit gemischten Zahlen. Für das Kopfrechnen gewähren sie keine große Erleichterung, im Gegenteil, sie erschweren die Rechentätigkeit durch ihre größeren Zahlen. So lange im Rechenunterricht der Blindenschule das Kopfrechnen die Hauptsache ist, empfiehlt es sich daher, schon von der Unterstufe an auch die einfachen gemeinen Brüche einzuführen und mitzuverwenden und erst dann, wenn die Schüler in den Zahlenraum bis 1000 und in das Dezimalsystem eingeführt sind, auf die Dezimalbrüche und ihre Schreibung besonders einzugehen.

Auch das Lehrverfahren im Kopfrechnen ist für Blinde wie Sehende gleich.

Über Lehrziel, Lehrverfahren und Lehrstoff für den Raumlehreunterricht gehen selbst die Ansichten der Lehrer an den niederen Schulen Sehender auseinander, es ist daher nicht verwunderlich, daß auch die Meinungen der Blindenlehrer hierüber nicht gleich gerichtet sind. Die Raumlehre hat es mit den regelmäßigen Körpern, Flächen und



Linien zu tun, diese sollen die Schüler kennen lernen. Regelmäßigkeit gründet sich auf Gesetzmäßigkeit. Diese Gesetze müssen die Schüler erkennen, in ihrer Allgemeingültigkeit feststellen und dann festhalten. Zu dem Kennenlernen der Formen und der darin zum Ausdruck kommenden Gesetze gehört nun noch die Anwendung und Verwendung im praktischen Leben. Fast kein Gewerbe kann ohne die Kenntnis dieser Formenlehre uud ihrer Gesetze bestehen. Aufgabe der Schule kann es aber nicht sein, die Anwendung der Raumlehrekenntnisse in den gewerblichen Betrieben zu verfolgen und zu verwerten, das muß der Fachbildung vorbehalten bleiben. Die Schule kann die Formen nur zeichnen, teilen, zusammensetzen, messen und berechnen lassen, damit die Schüler für das praktische Leben auf diesem Gebiete vorbereitet sind. Auch in den Gewerben, welche die Blinden zu erlernen pflegen, werden diese Kenntnisse gebraucht; es ist daher nötig, daß sie Unterricht in der Raumlehre erhalten. Allerdings stößt die Anwendung dieser Kenntnisse in dem mehr praktischen Teile des Unterrichts bei Blinden auf Schwierigkeiten. Schon das Messen von Linien entbehrt beim Blinden der Genauigkeit, mit welcher es ausgeführt werden müßte, um Wert zu haben. Darunter leidet auch das Ausmessen von Flächen und Körpern. Noch mehr beschränkt ist aber das Zeichnen der Blinden und damit die Ausführung von Konstruktionsaufgaben. Denn der Wert dieser Übungen liegt in der Genauigkeit, mit der sie ausgeführt werden, und diese Genauigkeit vermag der Blinde mit den Hilfsmitteln, die ihm für sein Zeichnen zur Verfügung stehen, nicht zu erreichen. Aus diesem Grunde könnte dem Raumlehreunterricht in der Blindenschule der volle Wert abgesprochen werden. Die Formenlehre hat aber für den Blinden noch einen besonderen Wert.

Während sich dem Auge des Sehenden überall regelmäßige und schöne Formen zum Anschauen anbieten: bei jedem Gange durch die Straßen einer Stadt, beim Durchschreiten der Räume eines Hauses, an Denkmälern, Brücken und Türmen, ist der Blinde auf die Betrachtung der wenigen Formen angewiesen, welche die ihm erreichbaren Geräte, welche sich in seinem Wohnzimmer, in seinem Wohnhause befinden, und sein Spielzeug ihm darbieten. Eine große Fülle ist das nicht. Die Wunder der Kristallisation z. B., wie sie dem Sehenden durchs Mikroskop oder durch Bilder von mikroskopischen Aufnahmen geboten werden, bleiben dem Blinden verschlossen. Und doch offenbaren auch die Kristalle die Größe und Weisheit ihres Schöpfers wie andere irdische Schönheit, die der Blinde nicht genießen kann. Ist es da nicht ein selbstverständliches Gebot, daß wir aus ästhetischen Rücksichten dem Blinden eine größere Anzahl von regelmäßigen Körpern



vorführen und ihn hineinschauen lassen in die Wunder der Gesetzmäßigkeit, die auch auf diesem nur von der Form beherrschten Gebiete der Schöpfung waltet?

Das Lehrziel des Raumlehreunterrichtes in der Blindenschule muß also ein doppeltes sein: der Blinde soll die Formen und Verhältnisse der regelmäßigen Körper, Flächen und Linien, sowie die Gesetze, die in diesen Formen zur Durchführung kommen, kennen lernen. Er soll diese Formen, soweit es ihm möglich ist, darstellen, teilen und zusammensetzen, verändern und neu schaffen, indem er zeichnet, modelliert, mit Bausteinen baut und sich der Stoffe bedient, die für die Fröbelarbeiten zur Verfügung stehen. Daneben soll er aber auch einen Begriff von dem unermeßlichen Reichtum an regelmäßigen Formen in der Schöpfung und von der Klarheit und Unabänderlichkeit der Gesetze erhalten, nach denen diese Formen gebildet sind und sich immer wieder bilden, damit er auch hierin die Größe des göttlichen Schöpfers ahnt und sein Gemüt durch die Wahrnehmung der Schönheit und Gesetzmäßigkeit der Formen bereichert werde.

Der Lehrstoff ist in den regelmäßigen Körpern, deren Flächen und Kanten für Sehende wie Blinde gegeben. Seine Anordnung im Lehrplan kann in zwei verschiedenen Reihen erfolgen. Die Schulen der Sehenden pflegen von dem Punkte auszugehen, aus dem bewegten Punkte die Linien, aus der bewegten Linie die Fläche und aus der bewegten Fläche den Körper entstehen zu lassen. Der Natur des Blinden ist es angemessener, vom Körper auszugehen, dessen Grenzen sich als Flächen darstellen. Die Grenzen der Flächen sind die Kanten (Linien), die Grenzen der Kanten sind die Ecken. Die Teilung und Zusammensetzung der Körper gestattet die Stellung von Konstruktionsaufgaben und bereitet die Körper- und Flächenberechnung vor. Das Zeichnen geschieht mit Hanf- oder dünnen Rohrfäden auf einem Zeichenpolster, mit Wachsfäden auf einer gewächsten Unterlage oder mit einer feinen Schnur auf besonderen Blindenzeichentafeln, wie sie Hebold und Kull ersonnen haben. Auch in Papier erhaben gedruckte geometrische Zeichnungen nach dem Muster der in Lehrbüchern für Sehende vorhandenen Figurentafeln sind erschienen.

Im Lehrverfahren darf sich der Raumlehreunterricht in Blindenschulen nicht von dem bei Sehenden erteilten unterscheiden. Er geht von der Anschauung aus, findet die Wahrheit (den Grundsatz, Lehrsatz, das Gesetz) und schreitet von dieser Wahrheit zur Anwendung derselben in der Berechnung, in der Darstellung.

Der Geschichtsunterricht will uns mit den Geschehnissen der Vergangenheit bekannt machen. Das kann nur durch Mitteilung geschehen, durch Mitteilung der Zustände, in denen Volk und Land



sich in der Vorzeit befanden, und der Ereignisse, die sich in der Vergangenheit abgespielt haben. Da die Blinden hören und nacherzählen können, so kann sich der Geschichtsunterricht in der Blindenschule weder im Lehrziel, noch im Lehrstoff, noch im Lehrverfahren von dem Unterricht unterscheiden, wie er den sehenden Kindern erteilt wird. Nur das muß der Blindenlehrer bedenken, daß seine Schüler sich nicht so leicht wie sehende Kinder neue Anschauungen und Vorstellungen erwerben können, und daß ihnen bei diesem Erwerb die Unterstützung fehlt, die den sehenden Kindern gute Bilder gewähren. Er wird daher nicht immer so erzählen dürfen, wie es die Geschichtsbücher darstellen, sondern wird versuchen müssen, seinen Schülern geschichtliche Zustände und Vorgänge dadurch näherzubringen, daß er aus ihrem Anschauungsgebiete passende Vergleiche heranzieht. So kann er z. B. gelegentlich auf die Verhältnisse im Elternhause, in der Blindenanstalt, in der Dorf- oder Stadtgemeinde hinweisen, um seine Schüler in den Gedanken hineinwachsen zu lassen, daß jedes Volk eine Gemeinschaft und der Landesfürst nicht nur der oberste Kriegsherr, sondern auch der Landesvater ist.

Soweit es nur auf gedächtnismäßiges Aufnehmen und Behalten des in dem geographischen Unterrichte Gebotenen ankommt, ist der Blinde dem Sehenden gleichgestellt. Wenn ihm dabei seine erhaben gedruckten Landkarten vorgelegt werden, wird er auf diesen auch alles das, was er im Unterrichte kennen gelernt hat, zeigen. Im Nachteil ist der Blinde gegenüber dem Sehenden, sobald es sich darum handelt, die geographischen Grundbegriffe (Berg und Tal, Bach, Fluß und Strom usw.) durch lebendige Anschauung zu gewinnen, sobald er an einem ihm fremden Orte ohne Kompaß die Himmelsgegenden feststellen und sich in einer ihm fremden Gegend oder auf einer ihm zuvor nicht bekannten Landkarte zurechtfinden soll. Von den Himmelskörpern ist ihm nur die Sonne durch ihre Wärmestrahlen bekannt, Mond und Sterne sind für seine Wahrnehmung nicht vorhanden. Den weiteren Überblick über ein Gelände kennt er nicht; er kann nur notdürftig überschauen, was in der Reichweite seines Armes liegt, der höchstens durch einen Stock verlängert werden kann. Im übrigen kann er ein Gelände nur im Bilde seiner Karte überschauen.

Aus diesen Vorbemerkungen geht hervor, daß das Lehrziel für den Geographieunterricht, wie es für die Schulen der Sehenden aufgestellt worden ist, den Worten nach wohl auch für die Blindenschulen übernommen werden kann. Äußerlich gemessen kann der Blinde das gleiche geographische Wissen erwerben. In dem Maße aber, wie seine tastbaren Karten — selbst wenn sie von Professor Kunze-Illzach in künstlerischer Weise hergestellt sind — dem

tastenden Finger nicht das bieten können, was die farbigen Karten dem Auge bieten, in dem Maße, wie des Blinden Grundanschauungen auf geographischem Gebiete unvollkommner sind als die des Sehenden, in demselben Maße ist auch seine geographische Allgemeinbildung unvollkommener als die der Sehenden. Sein Wissen ist zum größten Teil Wortwissen; sein Vermögen, auf der geographischen Karte zu lesen, ist beschränkt; seine geographische Schulung nützt ihm im Leben verhältnismäßig wenig, nur in den engen Grenzen seines Wohnortes kann er sie in beschränkter Weise verwenden. Trotz der in seinem Gebrechen begründeten Behinderung, sich selbstforschend und selbsttätig in der Erdkunde auszubilden, ist es seiner Neigung und Aufnahmefähigkeit entsprechend, wenn er tiefer eingeführt wird in die Wechselbeziehungen zwischen den Menschen und der Erde, in das Wissen von dem Bau und der inneren Gestaltung des Erdkörpers, von der Bedeutung der die Erdkugel umgebenden Luftschicht für die Erde und die auf ihr lebenden Menschen, von dem Verhältnis und der Abhängigkeit der Erde von den andern Weltkörpern.

Das Lehrziel der Blindenschule im Geographieunterricht ist also höchstens dem Wortlaute nach dasselbe wie das für die Schule der Sehenden, dem Inhalte nach weicht es davon ab.

Der geographische Wissensstoff ist für alle Menschen derselbe, er kann den einzelnen in einem beschränkten oder in einem weiteren Maße zugeteilt werden. Das gute Gedächtnis der Blinden verleitet leicht dazu, ihnen zu viel geographischen Wissensstoff zu geben. Heimatkunde im engeren Sinn kann mit den Blinden selten getrieben werden, da sie in der Regel aus einem größeren Bezirk (Provinz, Land) in einer Anstalt vereinigt werden, die in einer größeren Stadt oder in der Hauptstadt des Bezirks liegt. Die Heimat des blinden Kindes ist somit die Blindenanstalt und ihre nächste Umgebung. Diese muß ausgenutzt werden, um den Schülern die notwendigen geographischen Grundbegriffe beizubringen. Was die Landschaft in der Umgebung der Blindenanstalt an typischen Erscheinungsformen der Erdoberfläche bietet, müssen die Schüler kennen lernen. Zu diesem Zwecke sind auch Ausflüge mit den Blinden zu unternehmen. Was die Landschaft in der Nähe der Blindenanstalt zur Gewinnung von geographischen Grundbegriffen nicht bietet, muß den Schülern in plastischen Darstellungen vorgeführt werden, entweder im Sandkasten oder modelliert in Ton oder Wachs. Das Wissenswerte aus der mathematischen Geographie muß auch die Blindenschule lehren, obgleich die Veranschaulichung desselben ihr besondere Schwierigkeiten bereitet.

Das Lehrverfahren im Geographieunterricht der Blindenschule geht wie beim Unterricht sehender Kinder von der Anschauung aus



und führt die Schüler aus der Enge der Heimat über die ganze Erdoberfläche und in die Weiten des Himmelsgewölbes. Nur darin unterscheidet es sich von dem Verfahren, das bei sehenden Kindern anzuwenden ist, daß der Lehrer bei den Blinden wenig Vorkenntnisse, ja vielleicht keine Grundanschauungen und Grundbegriffe aus dem geographischen Gebiete voraussetzen darf. Alles, was für den Unterricht als Grundwissen gebraucht wird, muß erst geschaffen werden, während die sehenden Kinder eine große Menge Anschauungen und Begriffe aus dem geographischen Gebiete in die Schule mitbringen. Gleichviel, ob man den Geographieunterricht in der Blindenschule in seinen ersten Anfängen dem Anschauungsunterricht zuweist oder ihn in besonderen Stunden erteilt, muß er mit der Betrachtung des Schulzimmers beginnen, damit die ersten und wichtigsten geographischen Begriffe: Grenzen und Verbindungswege, gewonnen werden. Die Orientierung innerhalb der Grenzen und auf den Verbindungswegen ist die nächste Forderung, die der Geographieunterricht erfüllen muß. Nun weitet sich das Gebiet für die geographische Forschung und Orientierung und schreitet von einem Geschoß des Hauses zum andern über das Anstaltsgebäude hinaus zu dem Anstaltsgrundstück mit seinen längeren Grenzen und weiteren Verbindungswegen. Dann gilt es die verschiedenen Erscheinungsformen der Erdoberfläche kennen zu lernen. In ihren ersten Anfängen wird diese Kenntnis durch das Anstaltsgrundstück und die nähere Umgebung des Ortes vermittelt, in der die Anstalt gelegen ist. Auf diese „handgreifliche“ Weise kann der Blinde aber die weiteren geographischen Begriffe und Kenntnisse nicht erwerben; er muß daher mit dem Kartenbild bekannt gemacht werden. Zunächst ist dasselbe nur Grundrißbild, erst das des Schulzimmers, dann das der verschiedenen Stockwerke des Anstaltsgebäudes, dann das des Anstaltsgrundstückes, zuletzt das der Umgebung des Anstaltsortes. Jedes dieser Grundrißbilder weist Grenzen und Verbindungswege auf, innerhalb deren und auf denen sich der tastende Finger orientieren lernen muß. Plastische Geländekarten von dem Anstaltsgrundstück und von der Umgebung des Anstaltsortes machen den Schüler dann mit den Zeichen für die verschiedene Beschaffenheit der Erdoberfläche und der menschlichen Siedlungen, die er durch Betasten und Beschreiten kennen gelernt hat, bekannt. Im Schulzimmer ist unterdes schon gelegentlich festgestellt worden, auf welcher Seite die Sonne morgens, auf welcher sie abends hineinscheint. So lernen die Schüler die Himmelsgegenden kennen. Nun wird in allen besprochenen Anstaltsräumen, auf dem Anstaltsgrundstück und in der näheren Umgebung des Ortes die Richtung der Grenzen und Verbindungswege nach Himmelsgegenden bestimmt und die Orientierung nach Himmels-

gegenden unternommen, worauf dieselben Übungen an den Kartenbildern dieser Räume und Gebiete wiederholt werden. Damit ist der blinde Schüler für die weitere Einführung in die Geographie, die mit Hilfe der erhaben gedruckten geographischen Karten erfolgt, vorbereitet. Zur Prüfung, ob er alles richtig verstanden und ob seine Vorstellungen auf diesem Gebiete richtig sind, dient die Darstellung durch die Hand des Schülers. Die Grundrisse der unterrichtlich behandelten Räume und Gebiete, später die Grenzen der Länder mit den in ihnen vorhandenen Verbindungswegen, die einzelnen Flußläufe, die Gebirgszüge werden gezeichnet, kleinere Gebiete der Erdoberfläche werden im Sandkasten dargestellt oder modelliert. Soweit es seine tastbaren Karten gestatten, muß der Schüler aus dem Kartenbild auf die Beschaffenheit eines Landes und auf die Beschäftigung seiner Bewohner schließen lernen. Im übrigen ist er auf die mündlichen Mitteilungen des Lehrers angewiesen.

Sobald die Schüler in der Raumlehre die Kugel besprochen haben, können sie in der Geographie auch mit den Kreisen bekannt gemacht werden, die über die Erdkugel gelegt gedacht werden. Die Einführung der Blinden in die Verhältnisse des Sonnensystems, soweit es für das Verständnis der irdischen Verhältnisse notwendig ist, muß auf die einfachste Weise geschehen; am besten dadurch, daß ein Schüler als Sonne in die Mitte gestellt wird, während ein anderer als Erde sich um die Sonne und um sich selbst bewegt. Auch die Mondbahn läßt sich auf diese Weise darstellen. Der Schüler, der die Erde vorstellt, faßt den, der der Mond sein soll, bei der Hand und führt ihn, indem er seine doppelte Bewegung ausführt, im Kreise mit sich herum. Besondere Schwierigkeiten bereitet es, den Blinden die Tages- und Jahreszeiten zu erklären, da ihnen die Beleuchtung der Erde durch die Sonne nicht veranschaulicht werden kann. Mit Hilfe der Wärmestrahlung, die sie wahrnehmen können, muß ihnen das Verständnis dafür erschlossen werden.

Die vorstehenden Ausführungen zeigen, daß die Grundrichtung des Lehrverfahrens im Geographieunterricht für beide Schulen, für die der Sehenden wie die der Blinden, gleich sind. Im wirklichen Verlauf des Unterrichts muß aber das Lehrverfahren der Blindenschule seine eignen, seine der Eigenart der Schüler angepaßten Wege gehen.

Der naturgeschichtliche Unterricht will die Schüler in die drei Naturreiche einführen und sie mit dem menschlichen Körper, mit den Pflanzen, Tieren und Mineralien bekannt machen. Nichts ist dem Blinden so erschwert als die Betrachtung und Beobachtung der Naturgegenstände und des Lebens in der Natur. Das Auge kann alles, das Ferne wie das Nahe, das Große wie das Kleine in der Natur wahr-

nehmen und in seiner Entwicklung verfolgen. Will sich ihm etwas durch seine Feinheit und Kleinheit entziehen, so hindert die Benutzung des Mikroskops diese Absicht, unerkannt zu bleiben. Das Auge vermag Pflanzen und Tiere in ihrem Wachstum, in ihrer Entwicklung zu beobachten, ohne sie zu berühren und sie durch Betasten zu beschädigen. Der Blinde kann nur betrachten, was sich von ihm betasten läßt. Nicht einmal alle Haustiere werden seinen fühlenden und tastenden Händen immer geduldig standhalten, die wilden Tiere sind, so lange sie leben, seiner Besichtigung gänzlich entzogen. Die Pflanzen und Minerale sind zwar unempfindlich gegen Berührung, lassen aber das, was an ihnen eigentümlich ist, oft nicht durch den Tastsinn wahrnehmen. Der Blinde kann einen Gegenstand nur beobachten, solange er ihn in der Hand hält und ihn fühlend oder tastend verfolgt. Ein Einleben in die Pflanzen- und Tierwelt und ein Mitleben mit ihnen ist ihm nur in geringem Maße möglich. Wenn er eine Pflanze, ein Tier noch so genau beschreiben kann: wird ihm ein Exemplar in die Hand gegeben, das sich von dem, an dem er seine Kenntnisse gewonnen hat, in der Größe oder in der Entwicklung unterscheidet, so steht er ratlos da und kommt trotz langen Betastens und Untersuchens doch zu keinem festen Schlusse. Das Erkennen von Pflanzen, Tieren und Mineralien, die sich ihm nicht durch den Geruch verraten, allein durch den Tastsinn ist nicht seine Sache. Weder Giftpflanzen noch Nutzgewächse draußen im Garten, Wald und Feld wird er schnell und sicher unterscheiden lernen. Für die feineren Arbeiten im Gartenbetriebe ist er nicht geeignet. Die Pflege einiger Pflanzen und Tiere wird er, wenn er Sinn dafür hat, äußerlich leisten. Versagt seine Fürsorge an einer Stelle, so wird es ihm kaum möglich sein, zu erkennen, worin er bei seinen Maßnahmen gefehlt hat. Kann er seinen eigenen Körper äußerlich auch durch Betasten kennen lernen, kann er den Knochenbau an einem Skelett studieren, die Form der inneren Organe und ihre Lage zueinander, die das sehende Kind gelegentlich einer Tierschlachtung doch einmal in natürlichem Zustande und in natürlicher Lage im Körper zu sehen bekommt, kann der Blinde immer nur an Modellen kennen lernen.

Aus dem allen geht hervor, daß das Lehrziel des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Blindenschule nicht in der Richtung liegen kann, in der das Lehrziel für die Schule der Sehenden liegt. „Kenntnis der wichtigsten Pflanzen, Tiere und Mineralien“ ist ein Ziel, das mit sehenden Kindern im Unterrichte erreicht werden kann; beim blinden Kinde würde es nur äußerlich erreicht werden: es würde seine Kenntnis immer nur durch Aufzählung der dem Gedächtnis eingeprägten Namen beweisen können. Eine „Kenntnis des Baues der Pflanzen, der Tiere



und des Menschen" kann sich das blinde Kind, wenn auch nicht immer durch eigene Anschauung, so doch durch Mitteilung von Seiten des Lehrers erwerben; doch wird dieselbe nur eine dürftige und engbegrenzte sein. Ebenso wird das „Verständnis für die Lebenserscheinungen und Lebensäußerungen der Pflanzen, Tiere und Menschen" sich in der Hauptsache auf Mitteilungen anderer, nicht auf eigene Beobachtungen stützen müssen. Die Schule der Sehenden erzieht ihre Schüler in der Naturgeschichte dazu, selbst zu sehen, selbst zu beobachten und daraus selbst Schlüsse zu ziehen. In der Blindenschule wird von dieser Selbsttätigkeit verhältnismäßig leider wenig die Rede sein können. Will der Blindenlehrer nicht sich selbst und seine Schüler täuschen, so muß er scharf unterscheiden zwischen dem, was die Blinden selbst wahrnehmen können, und dem, was er ihnen am Modell erklären und erläutern muß, damit sie einen Begriff von der Sache erhalten. Wollen wir wahr sein, so müssen wir sagen, daß der Blinde in der Naturgeschichte nicht deshalb unterrichtet wird, damit er die Körper aus den drei Naturreichen kennt und erkennt — das ist ihm im Grunde nicht gut möglich —, sondern damit er, der wenig von der Welt, wie sie sich in den Dingen der drei Naturreiche darbietet, zu sehen bekommt, einen Blick tun soll in den Reichtum der Natur. Die Kenntnis von dem Bau des menschlichen Körpers, von dem Leben und den Lebensbedingungen desselben kann der Blinde fast in demselben Umfange erwerben wie das sehende Kind, im übrigen muß das Lehrziel des naturgeschichtlichen Unterrichts in der Blindenschule sich darauf beschränken, den Schüler einzuführen in die Mannigfaltigkeit, wie sie sich in der Form, in dem Leben, in den Lebensbedingungen und in dem Daseinszweck der verschiedenen Glieder der drei Naturreiche offenbart. Wird dieses als Lehrziel anerkannt, so ist es im Unterricht nicht nötig, jede Pflanze von der Wurzel bis zur Blüte, jedes Tier vom Kopf bis zum Schwanz und allen — für den Blinden — nebensächlichen Einzelheiten zu beschreiben — das übersteigt die Leistungsfähigkeit des Blinden. wenn er die Beschreibungen auf Grund eigener Anschauung geben soll —, sondern daß ihm an geeigneten Pflanzen gezeigt wird, wie verschieden die Wurzel, wie verschieden die Stämme und Stengel, wie verschieden die Blätter, die Blüten, die Früchte gebildet sind; wie verschieden für die Erhaltung der Art gesorgt ist, wie verschieden der Nutzen und Wert der Pflanzen für die Menschen ist, und wie verschieden der Schöpfer die einzelnen Teile der Pflanzen bedacht hat, indem er bald in diesen, bald in jenen den Wert verlegte, den sie für Tiere und Menschen haben sollten. Dieselbe Mannigfaltigkeit läßt sich im Tier- und Mineralreich aufdecken. Dieses Lehrziel gibt Gelegenheit, die Sinne des blinden Schülers im Wahrnehmen und Anschauen zu üben, Schlüsse aus dem



Beobachteten zu ziehen und zusammen mit dem, was der Lehrer aus seinem Wissen dazutut, einen Überblick über die drei Naturreiche zu gewinnen und sich der reichen und vielgestaltigen Gottesnatur zu erfreuen. Hierbei kann das niederdrückende Gefühl, als Blinder sich mit unvollkommenen Anschauungen begnügen und nur nachsprechen zu müssen, was der Sehende allein mit seinen Augen wahrnehmen kann, nicht aufkommen.

Das Lehrverfahren muß sich in seiner Hauptrichtung dem, das bei dem Unterricht sehender Kinder üblich ist, anschließen: es ist stets von dem Gegenstande der Betrachtung auszugehen. Die Schüler müssen sich z. B. durch den Versuch, eine Pflanze mit der Wurzel aus der Erde herauszureißen, davon überzeugen, wie fest sie in der Erde haftet, welche Gestalt, welche Gliederung die Wurzel hat, ob sie nur die Nahrung aufzusaugen und an die oberirdischen Teile der Pflanze weiterzugeben hat, oder ob sie in einzelnen Knollen oder in der ganzen Wurzel einen Speicher zur Ansammlung der Aufbaustoffe für das nächste Jahr anlegt, usw. Ein Schulgarten muß die Beschäftigung mit den Pflanzen erleichtern. Einzelne Blüten und Blütenteile wird man in vergrößerten Modellen geben müssen, damit der Blinde eine Vorstellung davon erhält, was er in der Blüte suchen muß, denn Staubfäden und Stempel sind auch selbst bei den großblumigen Pflanzen meistens so fein gestaltet, daß der tastende Finger schwer erkennen kann, was er betastet. Ebenso muß die Betrachtung, welche für die zu schaffende Vorstellung von einem Tiere als grundlegende Anschauung dienen soll, an einem ausgestopften Tierkörper oder an einem genügend großen Tiermodell vorgenommen werden. Die spätere Betrachtung einzelner lebender Tiere dient dann dazu, den Schülern ein Gesamtanschauungsbild zu geben und ihnen gleichzeitig zu zeigen, wie charakteristische Einzelheiten sich am lebenden Tiere ausnehmen (z. B. Mähne und Schweif beim Pferde). Um dem Blinden die Bewegungen der Tiere klar zu machen, kann man ihn veranlassen, sich selbst spielend als das betreffende Tier zu gebärden. Teile einzelner Pflanzen und Tiere, auch ganze Tierkörper werden von den Schülern modelliert, Blätter und Stengel werden gezeichnet, um zu prüfen, ob die Vorstellungen davon richtig sind.

Mit fähigen Kindern mögen auch Halb- und Flachreliefs, sowie erhaben gedruckte Umrißbilder von Durchschnitten der Dinge aus den drei Naturreichen betrachtet werden. Eine wesentliche Bereicherung des Einblicks in den Formenreichtum der Natur wird dadurch kaum geschaffen.

Der Lehrstoff ist auch für die Blindenschulen in den großen Gebieten der drei Naturreiche gegeben. Die Schwierigkeit für die Blinden-



schule besteht darin, hieraus die richtige Auswahl zu treffen. Nach welchen Grundsätzen hierbei zu verfahren ist, zeigen die Ausführungen in dem Abschnitt über das Lehrziel. Haben die Schüler z. B. die Erscheinungsform der Pflanze aufgefaßt, daß sie nämlich in der Regel aus der Wurzel, dem Stamm oder Stengel mit den Seitenästen und Blättern, aus dem Blütentrieb mit der Blüte besteht, aus der sich schließlich die Frucht bildet, so werden an jeder neuen Pflanze, die den Schülern vorgeführt wird, nur die Teile genauer betrachtet, welche der Lehrer ausgewählt hat, um die Schüler zu weiteren Erkenntnissen fortzuführen. Dasselbe gilt von den Gliedern des Tierreiches. Das Mineralreich bietet eine andersartige, eigenartige Mannigfaltigkeit der Erscheinungsform, deren Erfassung für den Blinden schwieriger, aber insofern anziehend ist, als sie in das Gebiet der Naturlehre hinüberleitet. Der menschliche Körper, nach Bau, Leben und Lebensbedingungen, kann mit Blinden eingehend behandelt werden. In der Gesundheitslehre sind die Abschnitte über Reinlichkeit, körperliche Bewegung und Abhärtung besonders wichtig für Blinde.

Wie die Sehenden, so müssen auch die Blinden in der Naturlehre mit den Kräften und Eigenschaften bekannt gemacht werden, welche der Erde und ihren Bestandteilen verliehen sind. Sie müssen die Wirkungen kennen und beobachten lernen, welche diese Kräfte und Eigenschaften hervorrufen, oder welche entstehen, wenn zwei oder mehrere der irdischen Stoffe zueinander in Beziehung treten, und müssen drittens wissen, wie die Menschen diese Kräfte und Wirkungen in ihren Dienst stellen und zu ihrem Nutzen verwenden. Dabei fällt dann auch wieder ein helleres Licht auf die Allmacht, Weisheit und Güte, mit der Gott die Erde ausgestattet und die Menschen in den Stand gesetzt hat, über sie zu herrschen. Drückt man das Lehrziel der Naturlehre so allgemein aus, so scheint der Blinde auch auf diesem Gebiete dasselbe leisten zu können wie der Sehende. Und doch muß er auch hier sich bescheiden. Die Kräfte der Erde selbst kann der Sehende ebensowenig wahrnehmen wie der Blinde, nur an den Wirkungen erkennen wir, daß sie da sind. Der Sehende ist nun durch sein Auge in vielen Fällen in der Lage, den Verlauf der Wirkungen verfolgen zu können. Er sieht, wie der in die Luft geworfene Stein zu steigen aufhört und wieder zur Erde zurückkehrt, weil die Schwerkraft ihn anzieht. Der Blinde kann nur beobachten, daß der in die Luft geworfene Stein nach kurzer Zeit auf der Erde aufschlägt. Alles Geschehen zwischen den beiden Zeitpunkten des Aufwerfens und Aufschlagens kann er nicht verfolgen, außer wenn es durchs Ohr wahrnehmbar ist. Das erschwert ihm die Anstellung von Versuchen, namentlich von chemischen, das ist der Grund, warum manche Lehrmittel für den



Unterricht der Blinden in der Naturlehre besonders eingerichtet werden müssen, warum der Blinde angeleitet werden muß, Vorgänge, die fürs Auge wahrnehmbar sind, in Gedanken zu verfolgen. Ist er erst in letzterem geübt, so wird er sich auch einzelne chemische Vorgänge vorstellen können, die er mit seinen Sinnen nicht beobachten und verfolgen kann.

Es hat eine Zeit gegeben, da die Blinden mit Vorliebe über die Erscheinungen im Gebiete des Lichtes aufgeklärt und mit den Gesetzen der Lichtstrahlung, -brechung und -zerlegung bekannt gemacht wurden — man rühmt es dem blinden Professor Saunderson nach, daß er Vorlesungen über die Brechung des Lichtes gehalten hat —, ja die Blinden verlangen darnach, gerade hierüber Aufschluß zu erhalten, obgleich ihnen das Verständnis für den Vorgang des Sehens gänzlich mangelt. Heute sind die Blindenlehrer wohl darüber einig, daß es nicht Lehrziel des Unterrichtes in der Naturlehre sein kann, ihre Schüler lehrplanmäßig in solche Gebiete der Naturlehre einzuführen, die sie weder sinnlich noch gedanklich begreifen können, und die für ihr Leben auch keine Bedeutung haben. Früher rechnete man hierzu auch die Unterweisung in der Chemie, heute läßt man sie so weit im Blindenunterrichte zu, als sie nötig ist, um die chemischen Vorgänge im Haushalte der Familie und im Wirtschaftsleben der Völker zu verstehen. Wenn die Unterweisung aber nur in Mitteilungen besteht, die der Blinde gedächtnismäßig nachspricht, weil ihm jede Grundanschauung für die Vorstellung des Vorganges fehlt, so hat sie nur einen zweifelhaften Wert.

Das Lehrziel für die Naturlehre in der Blindenschule kann seinem Umfange nach nicht dasselbe sein, wie für den Unterricht in der Schule der Sehenden. Die Blindenschule muß darauf verzichten, die Lehre vom Licht und alle die Abschnitte der Chemie zu behandeln, in welchen das Auge erforderlich ist, um die nötigen Versuche anzustellen und die Anschauungen zu gewinnen, auf welche sich die chemischen Vorgänge gründen. Gefordert kann nur werden, daß die Blinden ein Verständnis für diejenigen Erscheinungen erlangen, deren Ursache, Verlauf oder Wirkung sie mit den ihnen verbliebenen Sinnen erkennen können. Soweit es aber möglich ist, sie in das Verständnis der Vorgänge und in die Kenntnis der Gesetze der Naturlehre einzuführen, soll es auch geschehen, um ihr Wissen zu bereichern und sie mit Ehrfurcht vor Gottes Schöpfung zu erfüllen.

Wie bei dem Unterrichte der Sehenden muß das Lehrverfahren bei der Unterweisung der Blinden in der Naturlehre von der sinnlichen Wahrnehmung und Anschauung ausgehen; das gilt namentlich für den Anfangsunterricht. Die Stoffverteilung muß darauf Rücksicht



nehmen. Der Schüler muß erst unterscheiden lernen zwischen der sinnlich nicht wahrnehmbaren wirkenden Kraft oder Eigenschaft, zwischen dem oft wahrnehmbaren, oft nicht wahrnehmbaren Verlauf des Vorganges und dem sinnlich wahrnehmbaren Ergebnis der Wirkung dieser Kraft oder Eigenschaft. Die Wirkung lernt er im angestellten Versuch kennen. Er muß nun rückwärts schließen auf den Vorgang, den er mit den Sinnen meistens nicht verfolgen kann, und auf die treibende Kraft, die er nicht wahrnehmen kann. Wenn er hierin geübt ist, wird man auch von ihm verlangen können, daß er sich in Vergegenwärtigung ähnlicher Erscheinungen die Wirkung in Gedanken vorstellt und von da aus seine Rückschlüsse anstellt. Dem sehenden Kinde werden Vorgänge aus dem Gebiete der Naturlehre oft durch Zeichnungen erläutert. Auch die Blindenschule besitzt solche Darstellungen in erhabenem Druck. Ihre Verwendung ist möglich, empfiehlt sich aber nicht für einfache Schulverhältnisse, da das Lehrverfahren, welches Durchschnittzeichnungen zur Erläuterung benutzt, sich weit von der elementaren Unterrichtsweise entfernt, die einzig und allein in Blindenschulen angewendet werden sollte. Will man den Blinden z. B. die Vorgänge bei der Leuchtgasbereitung vorführen, so soll man die einzelnen Einrichtungen der Gasanstalt (z. B. Ofen mit Retorten) mit Hilfe der Schüler modellieren, damit sie eine richtige sinnliche Anschauung davon haben. Voraussetzung dabei ist natürlich, daß in Gegenwart der blinden Kinder einmal eine Glasretorte in Spiritusfeuer gelegt wurde, und sie das Ausströmen des entwickelten Gases durch Geruch und Gefühl wahrgenommen haben.

Wie für jede der verschiedenen Schulen der Sehenden aus dem großen Gebiete der Naturlehre Abschnitte ausgewählt oder ausgeschieden werden, so müssen auch für die Blindenschule diejenigen Teile als Unterrichtsstoff gewählt werden, welche sich zur Behandlung mit Blinden eignen. In diese Auswahl gehören, allgemein gesprochen, nur die Erscheinungen, die dem Blinden wahrnehmbar sind, oder für das Verständnis wahrnehmbarer Vorgänge notwendig sind. Für den Unterricht der Sehenden pflegt man die Auswahl nach praktischen Gesichtspunkten zu treffen und die Erscheinungen im Unterricht zu behandeln, denen sie im täglichen Leben begegnen. Wollte man den Lehrstoff für die Blindenschule darnach auswählen, so würde der Umfang desselben sehr beschränkt werden. Die Blindenschule soll sich aber nicht darauf beschränken, ihre Schüler nur in das Verständnis der Naturerscheinungen einzuführen, die für ihr praktisches Leben eine Bedeutung haben, sondern sie soll ihren Gesichtskreis, der durch den Mangel des Augenlichts an und für sich schon eingeengt ist, erweitern und die geistigen Kräfte schulen, damit die Blinden im Leben mit



Verständnis wahrnehmen, was sehende Menschen oft nicht beachten, und worüber sie sich, selbst wenn sie es sehen, keine Gedanken machen.

Der Zeichenunterricht erfährt in der Schule der Sehenden eine besondere Pflege. Er soll Auge und Hand der Kinder üben, das Auge im Auffassen und Beobachten, die Hand im Darstellen. Dieses Ziel kann für Blinde natürlich nicht gesteckt werden. Das Organ, mit dem sie Formen auffassen, ist ebenfalls die Hand. Die Hand faßt aber alles, was sie „begreift", körperlich auf, während beim Zeichnen alles auf und in einer Fläche dargestellt wird. Dem Auffassen der körperlichen Form durch das Tastgefühl der Hand entspricht die Darstellung durch Modellieren, nicht durch Zeichnen. Was der Blinde als Fläche zeichnen soll, muß er zunächst als Fläche aufgefaßt haben. Das geschieht hauptsächlich im Anschauungsunterricht und in der Raumlehre, wenn er die Flächen der Körper als deren Grenzen betrachtet. Aber auch in der Geographie (Oberfläche eines Erdteils), in der Naturgeschichte (Oberfläche eines Blattes, Schnittfläche eines Stammes, eines Stengels, einer Frucht), sind Flächen zu betrachten und zu besprechen. Dazu kommen Linien und Buchstabenformen, die der Blinde nur auffassen kann, wenn sie fühlbar sind, und die sich nachahmen lassen, da der Blinde nur erhaben zeichnen kann. (Es ist auch versucht worden, den Blinden anzuleiten, seine Zeichnungen in eine ebene Wachstafel einzuritzen. Er vermag aber die eingeritzten Striche nicht gut zu fühlen, so daß die Zeichnung ungenau oder verwischt wird.) Das ist dem Blinden versagt, die Zeichnungen Sehender zu betrachten und zu deuten. Seine Zeichnungen können wohl von Sehenden gedeutet werden, sie haben aber für das praktische Leben der Sehenden keinen Wert. Also ist auch seine Kunst zu zeichnen für das praktische Leben ohne Bedeutung. Seine Zeichnungen haben nur für ihn selbst und für seine Leidensgefährten Wert, vorausgesetzt, daß ein anderer Blinder seine erhaben gezeichneten Linien richtig zu deuten versteht, was nur gefordert werden kann, solange es sich um Darstellung von Linien und einfachen Flächen handelt. Nach einer ihm vorgelegten Zeichnung, selbst wenn sie erhaben dargestellt ist, wird kein Blinder einen Korb arbeiten können.

Aus den vorstehenden Ausführungen ergibt sich, daß das Zeichnen der Blinden für die Allgemeinheit gar keinen, für ihn selbst aber nur einen beschränkten Wert hat. Unbestreitbar ist es eine Übung seiner Hand im Darstellen von Flächen und Linien. Einen Selbstwert haben seine Zeichnungen nicht. Wenn seine Fertigkeit, erhaben zu zeichnen, aber in den Dienst der andern Lehrfächer gestellt wird, so hat sie einen Wert: sie erlaubt es zu prüfen, ob die tastende



Hand eine Fläche, eine Linie richtig erkannt und aufgefaßt hat, ob die Vorstellung, die der Blinde sich von einer Fläche oder Linie gebildet hat, richtig ist. Hiermit ist auch das Lehrziel für den Zeichenunterricht in der Blindenschule gegeben: Die Hand des Blinden ist in der Benutzung und Beherrschung der ihm zugänglichen Hilfsmittel für das Zeichnen geschickt zu machen und im Darstellen von Flächen und Linien zu üben. Die Aufgaben stellen die anderen Unterrichtsfächer.

Eine Beherrschung der Hilfsmittel für das Zeichnen kann der Blinde nur durch Übung gewinnen. Es wird jedem einzelnen vom Lehrer vorgemacht, wie er die Mittel zu gebrauchen hat, er macht es nach. Wenn alle Schüler die ersten Handgriffe erlernt haben, tritt Klassenunterricht ein.

Gezeichnet wird: 1. auf dem Steckkissen, indem Schnüre, Fäden aus Hanf oder Peddigrohr mit Nadeln festgesteckt werden; oder 2. mit Wachsfäden, die auf einer mit Wachs eingeriebenen Unterlage festgedrückt werden; oder 3. auf der Heboldschen oder Kullschen Zeichentafel mit dünnem Bindfaden.

Das Modellieren gehört ebenso wie das Zeichnen zu den Handfertigkeiten, die der Blinde erlernen muß, nicht weil sie einen Selbstzweck haben, sondern nur damit sie in den Dienst der andern Unterrichtsfächer gestellt werden können. Allerdings wird die Hand des Blinden durch die Tätigkeit des Modellierens gekräftigt und zum Formen von Körpern geschickter gemacht. Nebenbei wird sie dadurch gleichzeitig gebildet, körperliche Formen aufzufassen und zu beurteilen. Der Blinde, der im Modellieren geübt ist, betastet einen Gegenstand eingehender, verständnisvoller als der im Modellieren ungeübte. Wenn ab und zu ein Blinder große Kunstfertigkeit im Modellieren erworben hat, so daß er als Künstler auftreten und durch die Erzeugnisse seiner Kunst sein Brot verdienen konnte, so können solche vereinzelte Fälle die Blindenschule jedoch nicht veranlassen, als Ziel der Ausbildung im Modellieren die gewerbliche oder künstlerische Verwertung desselben zu setzen. In der Schule soll es nur um formaler Zwecke willen erlernt werden und dazu dienen, einen Gegenstand, der nicht gerade zur Stelle ist, anschaulich darzustellen und andrerseits dem Lehrer die Gelegenheit und Möglichkeit zu geben, damit, daß die Schüler einen angeschauten und besprochenen Gegenstand formen müssen, zu prüfen, ob sie eine richtige Vorstellung von demselben gewonnen haben.

Das Lehrziel des Modellierunterrichtes ist also: Beherrschung des zum Modellieren verwendeten Stoffes (Wachs, Plastilina, Ton) und Aneignung der erforderlichen Handfertigkeit im Formen. Die Aufgaben stellen die anderen Unterrichtsfächer. Anfangs ist der Unterricht im Modellieren Einzelunterricht, da jedem Schüler gezeigt



werden muß, wie er den Modellierstoff zu behandeln, welche Handgriffe er dabei zu machen hat. Sind die Schüler erst mit den Handgriffen und mit der Eigenheit der Modelliermasse einigermaßen vertraut, so kann die ganze Klasse gleichmäßig beschäftigt und angeleitet werden.

Der Handfertigkeitsunterricht für Knaben ist in der Schule der Sehenden noch nicht überall als Pflichtunterricht eingeführt, die Blindenschule pflegt ihn als solchen. Das Ziel des Unterrichts ist in beiden Schulen dasselbe, nur mit dem Unterschiede, daß bei den Sehenden die Übung des Auges neben der der Hand betont werden muß, während bei den Blinden nur die Hand zu bilden ist, und zwar zu bilden im Auffassen und Beurteilen von körperlichen Formen, im Darstellen von Gegenständen in den für den Handfertigkeitsunterricht gewählten Stoffen (Holz, Eisen) und in der Handhabung der zur Bearbeitung dieser Stoffe notwendigen Handwerkzeuge. Es wäre unbillig, von dem Blinden allgemein zu verlangen, daß er durchs Gefühl die verschiedenen Arten des Holzes erkennen soll, wie der Sehende sie durchs Auge erkennt. Nach der Schwere wird er die Hölzer als weiches und festes (hartes) Holz bestimmen lernen; bei der Bearbeitung mit den Handwerkzeugen wird er dann auch sowohl unter den festen, wie unter den weichen einzelne Arten erkennen lernen. Es kann aber nicht Ziel des Unterrichts sein, ihn zu einer genauen Unterscheidung der Holzarten zu befähigen. Nach dieser Seite hin kann nur gefordert werden: Allgemeine Kenntnis von den verschiedenen Holzarten, von den Formen, in denen das Eisen im Unterrichte gebraucht wird und genauere Kenntnis der Handwerkzeuge, die für den Unterricht eingeführt sind. Das formale Lehrziel ist: Beherrschung der Arbeitsstoffe und der Handwerkzeuge so weit, daß das bearbeitete Holz und Eisen die Form annehmen, welche sie nach der gestellten Aufgabe annehmen sollen. Die Aufgaben sind dem Gebiete des Schulunterrichts und dem des Bedarfs im täglichen Leben zu entnehmen.

Auch im Handfertigkeitsunterricht muß zunächst jedem Schüler einzeln gezeigt werden, wie er die Handwerkzeuge richtig anzufassen und zu gebrauchen und wie er den zu bearbeitenden Stoff zu behandeln hat. Die verschieden große Geschicklichkeit der Schüler bei Benutzung von Werkzeugen und ihre verschiedenartige Begabung auf diesem Gebiete läßt in den wenigsten Fällen einen Klassenunterricht zu.

Das allgemeine Lehrziel, das dem Gesangunterricht in der Volksschule gesteckt ist, könnte ohne weiteres auch für die Blindenschule gelten, wenn bei den Sehenden nicht das Singen nach Noten



gefordert würde. Die Noten der Sehenden sind ein sinnliches Veranschaulichungsmittel für das Auf- und Absteigen der Töne innerhalb der Tonleiter und für die Dauer ihrer Geltung. Die Noten der Blinden sind keine sinnlichen Anschauungsmittel in diesem Sinne. Ob der Ton steigt oder fällt, wird nicht durch Höher- oder Tieferstellung der Note, sondern durch die seinem Zeichen eigene Form und durch Oktavzeichen bestimmt, welche nach bestimmten Gesetzen vor die — in einer Reihe nebeneinander stehenden — Notenzeichen gestellt werden. Die Notenschrift der Blinden stellt daher an die Schüler viel größere Anforderungen als die Schwarzdrucknoten an die sehenden Kinder. Nachdem der Blinde das Notenzeichen richtig gelesen und benannt hat, muß er erst durch Überlegung feststellen, ob und um wieviel der zweite Ton im Verhältnis zum vorangehenden in der Tonleiter steigt oder fällt. Erschwert wird ihm das Lesen der Notenzeichen noch dadurch, daß die Punktnotenschrift dieselben Zeichen gebraucht wie das Abc, nur unter anderen Namen (d = der Note c; e = der Note d usw.), und daß durch Hinzufügen der Punkte, welche den Wert der Note angeben, anders benannte Buchstaben entstehen (y = ganze Note c; n = halbe Note c; ch = Viertelnote c; d = Achtelnote c). Aus diesen Gründen ist die Beherrschung der Punktnotenschrift für die Schüler der unteren Stufen eine schwere Aufgabe, deren Bewältigung unverhältnismäßig viel Zeit und Kraft in Anspruch nehmen und die Lust am Singen dämpfen würde. Das Singen nach Noten hat freilich auch für Blinde einen Wert, aber keinen so großen als für die Sehenden. Die Zahl der Gesangsnoten in Blindenschrift ist klein, das Übertragen der Stimmen in Punktschrift für Laien nicht ganz leicht. Will der Blinde sich an einem Gesangverein der Sehenden beteiligen, so ist er doch zunächst auf die Hilfe und Unterstützung eines Sehenden angewiesen, der ihm die Stimme diktieren müßte. Das Singen nach Noten kann in der Blindenschule nur von älteren Schülern und nur von solchen gefordert werden, die sich eingehender mit der Musik beschäftigen, da die Notenschrift der Blinden ein größeres Wissen in der allgemeinen Musiklehre voraussetzt.

Das Lehrverfahren im Gesangunterricht der Blindenschule ist, abgesehen davon, daß die Verwendung der Notenschrift ausgeschlossen ist, dasselbe wie in der Schule der Sehenden. Der Lehrer singt oder spielt vor, die Schüler singen nach. Ein mechanisches Nachsingen nach dem Gehör, wie es wohl bei Anfängern Platz greifen muß, ist von der Mittelstufe ab im allgemeinen nicht zu dulden. Bis auf ganz unbefähigte und schwachbegabte Kinder werden alle Gesangschüler dann so weit geschult sein, daß sie angeben können, in welchen Tonschritten die Melodie fortschreitet, und welche Zeitdauer im Takte die einzelnen



Töne haben. Die musikalisch befähigten Schüler lernen dann die Notenschrift, wissen die Notennamen anzugeben und die Melodie zu Papier zu bringen. Für sie bietet das Singen nach Noten dann keine Schwierigkeit.

Auch der Lehrstoff kann für die Blindenschule derselbe sein wie für die Schule der Sehenden.

Das Ziel, das die Schule der Sehenden im Turnunterricht verfolgt, ist dasselbe, was die Blindenschule verfolgen muß. Die Fertigkeiten, die mit den sehenden Knaben geübt werden, weil sie ihnen später für den Dienst im vaterländischen Heere nützlich sind, haben für die Blinden nur belehrenden Wert. „Förderung der Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers, Natürlichkeit und Anmut in Haltung und Bewegung, Stärkung von Selbstvertrauen, Mut und Ausdauer, willige Unterordnung unter gegebene Befehle und gemeinschaftliche Zwecke“, das alles sind Ziele, nach welchen auch die Blindenschule streben muß. Am schwierigsten davon ist die Natürlichkeit und Anmut in Haltung und Bewegung zu erreichen. Der Blinde sieht nicht, wie der Sehende sich hält und bewegt, ihm fehlt also das Vorbild. Das straffe Turnen nach Kommando übt wohl die Muskeln, aber nicht gerade vorzugsweise oder doch nur sehr mittelbar die Natürlichkeit und Anmut in Haltung und Bewegung. Bewegungsspiele pflegen den Körper des Blinden nach dieser Seite hin günstig zu beeinflussen. In manchen Blindenanstalten wird auch besonderer Anstandsunterricht erteilt. Er könnte überall aufgenommen und ihm die Aufgabe zugewiesen werden, die Schüler, männliche wie weibliche, nicht nur mit den Formen bekannt zu machen, die sie im Verkehr mit andern Menschen beobachten müssen, sondern Körperhaltung und Körperbewegung so zu verbessern, daß sie anmutig wirken.

So leicht, wie in der Schule der Sehenden, ist das Lehrverfahren im Turnunterricht der Blinden nicht. Mit Vormachen und Nachmachen kommt der Blindenlehrer nicht aus, weil es dem blinden Schüler schwer ist, zu beobachten und zu verfolgen, was ihm vorgemacht wird. In den ersten Schuljahren muß der Lehrer bei jedem einzelnen Schüler die Gliedmaßen der Schüler führen, bis das Kommando richtig verstanden und die Übung zur Zufriedenheit ausgeführt wird.

Die Lehraufgabe besteht wie bei den Sehenden aus Freiübungen und Geräteübungen. Wenn die Ausbildung der Blinden nach einer Seite hin, sei es die Natürlichkeit und Anmut in Haltung und Bewegung oder eine andere, langsam fortschreitet, so muß der Lehrer die Übungen, welche die Erreichung dieses Zieles verbürgen, vermehren und weiter ausgestalten. Da der Sprung im Anlauf und mit Absprung vom Sprungbrett sowohl beim Freispringen als beim Sprunge an Geräten bei den Blinden ausfallen muß, da sie Sprungbrett und Ziel nicht

sehen, so muß der Sprung aus dem Stande viel geübt werden. Empfehlenswert für Blinde ist auch der Sprung am Stabe, weil er sie in den Stand setzt, Schwierigkeiten (z. B. einen Graben, einen Bach) zu nehmen, vor denen sie sonst hilflos dastehen würden.

Fröbelbeschäftigung und Fröbelspiele entstammen dem Kindergarten, sind aber in die Blindenschule übernommen worden und haben sich daselbst für die ersten zwei bis drei Schuljahre Bürgerrecht erworben. Der Grund hierfür liegt in der Blindheit der Kinder, welche die Tätigkeit anderer nicht beobachten können, so daß ihr Nachahmungstrieb nicht angeregt wird. So findet man sie meistens mit untätigen Händen sitzen und stumpf vor sich hinbrüten. Werden sie nach Fröbels Methode angeleitet, sich zu beschäftigen, so sehen sie allerdings auch nicht, was der Nachbar treibt, aber sie wissen darum. Dieses und die Anregung, welche von der Kindergärtnerin ausgeht, setzt die Hände und Gedanken des blinden Kindes in Bewegung und regt so wenigstens den Tätigkeitstrieb an, der ab und zu, wenn nämlich das eine Kind die Erfolge des andern mustert, noch durch den Nachahmungstrieb belebt werden kann. Die von Fröbel aufgestellte Reihe von Kinderbeschäftigungen ist keine abgeschlossene, auch keine in sich feststehende. Sie kann ergänzt und weitergeführt werden. Für Blinde muß sie erweitert werden, und zwar durch Übungen, welche 1. hauptsächlich die Sinne des Blinden bilden und die Handgeschicklichkeit vergrößern, 2. den Anschauungskreis erweitern und den Nachahmungstrieb und die Phantasie in Tätigkeit setzen, 3. durch Handfertigkeit, die sie schaffen, und durch Wissen, das sie vermitteln, den Unterricht in den eigentlichen Schulfächern vorbereiten und unterstützen. Werden die Schüler dabei gleichzeitig angehalten, auszusprechen, was sie tun oder getan haben, so haben diese Beschäftigungen auch einen Wert für die Sprachbildung.

Von den weiblichen Handarbeiten werden die weniger geschickten blinden Mädchen nur das Stricken und Anstricken sowie das Annähen von Knöpfen, Bändern usw. erlernen. Die geschickteren können auch im Häkeln und im Nähen auf der Nähmaschine unterrichtet werden. Das Zuschneiden der Wäschestücke und das Einrichten derselben für die Nähmaschine ist im allgemeinen keine Arbeit für Blinde. Außer der Herstellung von Gegenständen für den Hausgebrauch wird die Blindenschule ihre weiblichen Zöglinge auch in verschiedenen Handarbeiten (Netzeknüpfen, Fußdeckenflechten usw.) unterweisen müssen, die sich später zum Verkauf eignen. Welche Arbeiten hierfür zu wählen sind, hängt von dem Bedürfnis des Bezirkes ab, in welchem die Blindenanstalt gelegen ist.

Knabenhandarbeit. Die Ansichten darüber, ob blinde Knaben

während ihrer Schulzeit in der Herstellung von Handarbeiten gewerblicher Art unterwiesen werden sollen oder nicht, sind geteilt. Während einige Blindenlehrer es ablehnen, die Schüler auf diese Weise zu beschäftigen und fordern, daß die Knaben während ihrer Freizeit spielen und sich tummeln sollen, sind andere der Ansicht, daß eine Unterweisung in einfachen gewerblichen — nicht handwerksmäßigen — Arbeiten in begrenztem Umfange neben der Schularbeit zuzulassen sei. Einmal weil den Blinden die Neigung innewohnt, ihre Freizeit in Nichtbeschäftigung hinzudämmern, zum andern, weil die leichte Beschäftigung mit Flechtarbeiten für sie eine willkommene Abwechslung im Laufe des Schultages ist. Ein Nebenzweck dieser Beschäftigung ist, daß ihre Handgeschicklichkeit entwickelt und die Freude an gewerblicher Arbeit geweckt wird.

Bei der Unterweisung der Mädchen in hauswirtschaftlichen Arbeiten kommt es darauf an, ob es sich um die Ausbildung von Mädchen handelt, die noch einen kleineren oder größeren Sehrest haben (also um sogenannte halbblinde) oder um völlig blinde. Halbblinde mit größerem Sehrest sind sehr wohl in der Lage, bei den Arbeiten in Wohnung und Küche mitzuhelfen und, wenn sie einiges Geschick haben, auch kochen zu lernen. Aber auch sie bedürfen, selbst wenn sie mit der Ausführung aller Arbeiten vertraut sind, der Beaufsichtigung und der Nachprüfung ihrer Arbeiten durch ein völlig sehendes Auge, wenn ihre Augen nicht die genügende Tragfähigkeit haben, um ihr Arbeitsfeld im ganzen übersehen und im einzelnen genau sehen zu können.

Völlig blinde Mädchen können wohl für einige Nebenarbeiten in Haus und Küche angelernt werden, wie den Fußboden fegen und säubern, Staub wischen, Fenster putzen, das Eßgeschirr reinigen, Tisch decken, Aufmachen der Betten usw. All ihr Tätigsein ist aber mehr ein Bemühen zu helfen, als eine regelrechte Verrichtung von hauswirtschaftlicher Arbeit. Wo es auf Sauberkeit und Genauigkeit oder wohl gar auf Schönheit in der Anordnung des Eßtisches ankommt, ist das Auge unerläßlich.

Stellt die Blindenschule ihren Lehrplan entsprechend vorstehenden Ausführungen fest, so wird das Lehrziel, das sie sich steckt, in einigen Unterrichtsfächern nicht mit dem genau übereinstimmen, das für die Schulen Sehender allgemein maßgebend ist; auch der Wissensstoff wird für einzelne Unterrichtsgebiete einen etwas geringeren Umfang haben als der, welchen man sehenden Kindern darbietet. Die Allgemeinbildung der Blinden leidet darunter aber nicht, sondern erhöht sich durch das Gefühl, in vollem Sinne Herr über sein Wissen zu sein, nichts gewollt und erstrebt zu haben, was seinen Sinnen und seinem Geistesvermögen versagt war, sich zu eigen zu machen.

Die Taubstummheit.

Von Professor Dr. Edward Allen Fay in Washington.

1. Definition und Einteilung.

Das Wort „Taubstumme“ bezeichnet genau genommen Personen, welche entweder taub geboren wurden oder in den ersten Lebensjahren das Gehör verloren haben und infolgedessen die Fähigkeit zu sprechen nicht erwerben konnten. Gewöhnlich sind die Stimm- und Sprachorgane frei von jedem ernsteren Mangel und nur infolge der fehlenden Übung ungenügend entwickelt; Stummheit ist einfach die Folge von Taubheit. Gewöhnliche Kinder lernen sprechen, indem sie hören und die von andern gebildeten Laute nachahmen; das taube Kind hört diese Laute nicht, kann sie daher nicht nachbilden und bleibt infolgedessen stumm.

Der Ausdruck „Taubstumme“ scheint im Laufe des jetzigen Jahrhunderts zuerst in den Vereinigten Staaten angenommen worden zu sein[1]). Die in England landläufige und auch in Amerika noch oft vorkommende Bezeichnung ist „Taub und Stumme“. Von diesen beiden Bezeichnungen ist die in ein Wort „Taubstumme“ gefaßte vorzuziehen, 1. weil die Worte „taub und stumm“ dazu beitragen, die landläufige irrtümliche Auffassung, daß Taubheit und Stummheit zwei verschiedene körperliche Mängel seien, die unabhängig voneinander bestehen können, während sie, wie oben erwähnt, in der Beziehung von Ursache und Wirkung zueinander stehen, aufzuheben; außerdem läßt das für sich allein stehende Wort „stumm“ eine andere Auslegung, die tierische Stumpfheit, zu, da es von vielen in verächtlichem Sinn, mit Beziehung auf niedrig stehende Tiere, gebraucht wird, wie die biblische Bezeichnung stumme[2]) Hunde, und Longfellows Definition: „stummes, getriebenes Vieh“ beweisen.

Es gibt viele Personen, welche gewöhnlich als „Taubstumme“ oder Taub und Stumme bezeichnet und in für diese Gattung Menschen bestimmten Anstalten erzogen und unterrichtet werden, welche aber eigentlich durch keine dieser Benennungen richtig bezeichnet erscheinen. Viele von diesen, welche die Sprache durch einen Unfall oder Krankheit verloren haben, nachdem sie schon der artikulierten Sprache mächtig waren, behalten die Fähigkeit der Sprache auch nach eingetretener Taubheit; andere, die früher taubstumm waren und noch taub sind, haben die Kunst des Sprechens durch den Unterricht ge-

[1]) Nur gültig für die Länder, in welchen englisch gesprochen wird, in den Ländern deutscher, französischer und italienischer Zunge ist die Bezeichnung „Taubstumme“ seit jeher allgemein. (Red.)

[2]) Das englische Wort „dumb“ bedeutet sowohl „stumm“ als „stumpf“, woraus sich die angedeutete Begriffsverwirrung ergibt.

schickter Artikulationslehrer erworben. Solche Individuen sind gleichfalls nicht „stumpf“ oder „stumm“ und die irrige Klassifikation als solche — besonders jener, welche vor dem Eintritt der Taubheit sprechen gelernt haben — gibt Veranlassung zu ganz irrigen Auffassungen im Publikum in bezug auf die Art des Taubstummenunterrichts und seiner Erfolge. Die genau zutreffende Bezeichnung für die ganze Klasse der für diesen Artikel in Betracht kommenden Personen ist: „Taube“; die Bezeichnung „Taubstumme“ sollte nur auf jene Anwendung finden, welche entweder von Geburt an taub waren oder von frühester Kindheit, ehe sie die Fähigkeit der artikulierten Sprache erworben hatten.

Einige Taubstumme wurden entweder taub geboren oder man setzt es voraus, weil sie aus irgendwelchen unbeobachteten und daher unbekannten Ursachen in allerfrühester Kindheit das Gehör verloren haben und daher nicht fähig waren, den Gebrauch der artikulierten Sprache zu erwerben. Die Tauben erscheinen daher in zwei große Klassen geteilt, u. zw. in: „von Geburt Taube“ und in „durch einen Unfall taub Gewordene“. In Fällen, da es sich nicht mit Bestimmtheit nachweisen läßt, daß Gehör vorhanden war, ist es unmöglich, mit Gewißheit festzustellen, zu welcher dieser beiden Kategorien ein Taubstummer gehört (siehe später: „Verhältnis der angeborenen und erworbenen Fälle“); die Unterscheidung ist jedoch nichtsdestoweniger von Wichtigkeit, besonders vom Standpunkt der Erziehung und des Unterrichts.

Angeborene Taubstummheit ist manchmal erblich und manchmal sporadisch. Für die Erforschung der Ursachen der Taubheit ist diese Unterscheidung nicht minder wichtig, als die zwischen angeborener und erworbener Taubheit. Vom ätiologischen Standpunkt aus gibt es demnach drei große Klassen von Taubheit: erbliche Taubheit, sporadische angeborene Taubheit und durch Unfall oder Krankheit entstandene Taubheit.

Von den letzteren verliert ein großer Prozentsatz das Gehör in früher Kindheit vor Erlernung der artikulierten Sprache, in anderen Fällen, wenn die Beherrschung der Sprache schon vorgeschrittener ist, kann durch die Heftigkeit oder lange Dauer der Krankheit, welche die Taubheit verursacht, auch das Gehirn angegriffen und so die Fähigkeit, zu sprechen, verwischt werden; in noch anderen Fällen ist die Nachlässigkeit der Eltern und näheren Umgebung des Kindes, das in seinen außerordentlichen Anstrengungen, die Sprechfähigkeit zu erhalten oder wieder zu gewinnen, nicht genügend unterstützt und gefördert wird, an seiner allmählichen gänzlichen Verstummung schuld. Auf diese Art gänzlich taub Gewordene werden manchmal „quasi kongenitale Taubstumme“ genannt. Sie haben sowohl die Sprache als

das Gehör verloren und gehören daher in Wirklichkeit gerade so zur Klasse der „Taubstummen", als wenn sie nie gehört hätten.

Viele Personen verlieren ihr Gehör infolge eines Unfalls oder einer Krankheit, nachdem sie den Gebrauch der artikulierten Sprache erworben haben, und die Fähigkeit zu sprechen bleibt ihnen in mehr oder minder vollkommenem Grad, trotz ihrer Taubheit, erhalten. Wenn sie in vorgeschrittenerem Lebensalter das Gehör verlieren, so entgehen sie gewöhnlich der unpassenden Bezeichnung als Taubstumme; wenn dieser Fall aber im Kindesalter eintritt und die plötzlich von Taubheit Befallenen nicht in der gebräuchlichen Weise wie hörende Kinder unterrichtet werden können, sondern Spezialschulen besuchen müssen, so werden sie irrtümlicherweise zu den Taubstummen gezählt. Viele der Verfahren des Taubstummenunterrichts eignen sich, es ist wahr, in gleicher Weise für diese Kinder wie für die wirklich Taubstummen, mit welchen sie daher ohne Nachteil gemeinschaftlich unterrichtet werden können; aber sie unterscheiden sich trotzdem in der Hauptsache von den wirklichen Taubstummen nicht nur durch die Fähigkeit, sich mündlich auszudrücken, sondern mehr noch durch ihre natürliche Art zu denken, das heißt in Worten und nicht in Gesten. Dieser Unterschied wird von allen Taubstummenlehrern unseres Landes vollinhaltlich anerkannt, weshalb sie die zu der eben beschriebenen Klasse Gehörigen mit dem zutreffenden, wenn auch nicht genau beschreibenden Titel „Halbstumme" bezeichnen.

Die Tauben können ferner nach dem Grade ihrer Taubheit eingeteilt werden. Taubheit variiert von einer geringen Schwerhörigkeit bis zur Unfähigkeit, die lautesten Geräusche wahrzunehmen. Individuen, deren Gehördefekt so gering ist, daß sie fähig sind, in gewöhnlichen Schulen durch das Ohr unterrichtet zu werden, können nicht als Taubstumme betrachtet werden und passen daher auch nicht in den Rahmen dieses Artikels; sie können einfach als „harthörig" bezeichnet werden. Abgesehen von diesen Harthörigen, zerfällt die ganze Klasse der Tauben in zwei Gruppen, in „vollständig Taube" und in „Halbtaube". Die mit erblicher Taubheit Behafteten sind selten vollständig taub, aber ihr Gehör ist gewöhnlich so schwach, daß es von keinem praktischen Nutzen ist. Jene Taubheit, welche eine Folge solcher Krankheiten ist, die das innere Ohr angreifen, wie Meningitis ist gewöhnlich eine vollständige; ist sie die Folge solcher Krankheiten, welche das Mittelohr angreifen, wie Scharlach und Masern, so ist sie manchmal gering, manchmal aber auch vollständig.

Die Bezeichnung „Tauber" wird oft als Synonym für „Taubstummer" gebraucht, was aber der geringeren Genauigkeit halber vermieden werden sollte, da sie auch auf Personen Anwendung finden



könnte, welche hören, aber unfähig sind zu sprechen, entweder weil ihre geistigen Kräfte zu gering sind oder weil ihre Stimm- und Sprechorgane defekte sind. Andrerseits läßt diese Bezeichnung auch eine Verwechslung mit den schwarz livrierten Begleitern eines Leichenzugs zu [1]). Stumme oder halb Stumme, aber nicht Taube sind natürlich nicht zu den Taubstummen zu zählen und sind in der Regel auch nicht zur Aufnahme in Taubstummenschulen geeignet. Wenn, wie es gewöhnlich der Fall ist, ihre Stummheit eine Folge mangelhafter Geisteskraft ist, sollen sie richtigerweise in eine Schule für Schwachsinnige geschickt werden, wo ihnen die für sie geeignete Behandlung zuteil wird. In den seltenen Fällen, da die Stummheit auf Unvollkommenheiten der geistigen Kräfte zurückzuführen ist, kann die Fähigkeit zu sprechen entweder durch einen chirurgischen Eingriff erlangt oder von einem kompetenten Artikulationslehrer einer Taubstummenschule gelehrt werden. In letzterem Fall, wenn die Fähigkeit des Sprechens erlangt ist, kann das betreffende Kind mit Vorteil eine Schule für hörende Kinder besuchen.

2. Ausbreitung der Taubstummheit.

Von einem großen Teil der Welt fehlen uns natürlich alle statistischen Daten über Taubstummheit; aber während mehrerer Dekaden haben die meisten Staaten Europas und Nord-Amerikas solche Statistiken in ihrer Volkszählung aufgenommen. Die Aufstellungen der verschiedenen Staaten und der verschiedenen Teile derselben Staaten zeigen bemerkenswerte Unterschiede in der Verbreitung der Taubstummheit. Diese Unterschiede sind zweifellos zum Teil auf die größere Genauigkeit in der Aufstellung der Zählung verschiedener Gegenden und Länder zurückzuführen; aber es ist wahrscheinlich, daß der Wohnort, die Rasse und die Lebensweise auch einen wesentlichen Einfluß ausüben. Gebirgige Gegenden haben eine größere Anzahl Taubstummer aufzuweisen als ebene; ebenso liefert die kaukasische Rasse einen größeren Prozentsatz als die afrikanische und unter den Juden finden sich mehr Taubstumme als unter den Christen, unter den Armen und Unwissenden mehr als unter den Wohlhabenden und Gebildeten. Die Schweiz weist den höchsten Prozentsatz von Taubstummen unter allen Staaten aus, von welchen uns statistische Aufstellungen vorliegen, u. zw. kommen auf eine Million Einwohner 2402 Taubstumme. Die Niederlande notieren den niedersten Prozentsatz, 340 Taubstumme auf jede Million Einwohner. In den Vereinigten Staaten befinden sich laut

[1]) mute: „Stumme“ werden in England und Amerika auch die schwarz gekleideten livrierten Begleiter eines Leichenzugs, die im Dienst der Bestattungsgesellschaften stehen, genannt.



Zählung von 1910 44.896 Taubstumme, wonach auf jede Million Einwohner 448 Taubstumme kommen, oder mit anderen Worten: es befindet sich je ein Taubstummer unter 2048 Einwohner.

3. Verhältnis von männlichen und weiblichen Taubstummen.

Im allgemeinen gibt es in der Bevölkerung mehr Männer als Frauen; das Verhältnis ist nach dem Ausweis von 1910 — 51·1 Prozent männliche auf 48·9 weibliche Einwohner. Auch unter den Taubstummen befinden sich weit mehr männliche als weibliche und die Ungleichheit ist noch wesentlich größer als unter der allgemeinen Bevölkerung. Nach der schon erwähnten Zählung kamen 54 Prozent männliche auf 46 Prozent weibliche Taubstumme. Diese auffallend größere Verbreitung der Taubheit wird manchmal durch die Hypothese zu erklären gesucht, daß Männer mehr Unfällen ausgesetzt sind als Frauen und empfänglicher für gewisse Krankheiten sind, welche Taubheit zur Folge haben. Es mag ja manches Wahre in diesen Hypothesen enthalten sein, aber dennoch wird das Phänomen durch sie nicht in befriedigender Weise erklärt, denn sowohl unter den taub Geborenen, als unter den erst in späteren Jahren, vielleicht infolge von Krankheiten und Zufällen, taub Gewordenen, gibt es mehr männliche als weibliche Individuen. Von den in der Zählung von 1900 angeführten Tauben waren 52·6 Prozent männlichen und 47·4 Prozent weiblichen Geschlechts. Die Erklärung dieser großen Überzahl männlicher Tauber in den Vereinigten und auswärtigen Staaten bleibt ein Problem, das erst in der Zukunft gelöst werden wird.

4. Verhältnis der angeborenen zu den erworbenen Fällen.

In der Zählung von 1900 finden sich genauere und ausreichendere Daten über das Alter, in welchem die Taubheit voraussätzlich eingetreten ist, als in den Berichten früherer Jahre. Es wurde in 35.479 Fällen mit Bestimmtheit nachgewiesen. Von diesen waren laut Zählung 35·5 Prozent von Geburt taub, 52·4 Prozent wurden noch vor dem zweiten Lebensjahre, 73·7 Prozent vor Erreichung des 5. Jahres taub, 90·6 Prozent aber vor dem 20. Lebensjahre. Die Zahl der als taub geboren Angeführten war bedeutend geringer als in jeder früheren Zensur; da aber die Berichte unter der kompetenten Leitung des Dr. Alexander Graham Bell eingehender geprüft und genauer verifiziert wurden, als es in den früheren Jahren der Fall war, ergaben sie wahrscheinlich auch genauere Resultate. (Hier sowohl als an anderen Stellen dieses Artikels, die auf die Zählung von 1900 Bezug haben, erscheinen die 51.861 Personen, welche fähig sind, ein lautes Gespräch

zu verstehen und von den Zählern irrtümlicherweise ausgeschieden wurden, da sie die Zahl der Tauben in diesem Zensus auf 89.287 hinauftrieben, nicht mit inbegriffen.)

Es darf nicht außer acht gelassen werden, daß alle Statistiken, angeborene und erworbene Taubheit betreffend, einigermaßen fragwürdig sind, da die angeborene Taubheit nie mit absoluter Sicherheit konstatiert werden kann. Es ist unmöglich, sofort nach der Geburt festzustellen, ob das Kind fähig ist zu hören oder nicht, obwohl es einige Tage später wahrscheinlich mittels Anwendung der entsprechenden Tests, zu konstatieren möglich ist. Im allgemeinen wird die Taubheit erst entdeckt, wenn das Kind in jenes Alter tritt, in dem hörende Kinder zu sprechen beginnen, und da ist es unmöglich festzustellen, ob die Taubheit angeboren war oder erst später eingetreten ist. Wenn das Kind eine unverkennbare Krankheit durchgemacht hat, die erfahrungsgemäß meistens Taubheit zur Folge hat, wie Meningitis, oder wenn es einen bösen Fall getan hat, so ist es wahrscheinlich, daß die Taubheit als erworben betrachtet und eingetragen wird; es ist aber immerhin ebenso möglich, daß die Taubheit angeboren war, als daß sie erst später erworben wurde, ohne daß die Ursache entdeckt oder beobachtet wurde. Demnach muß stets im Auge behalten werden, daß Fälle, die als angeborene Taubheit bezeichnet erscheinen, genau genommen als „wahrscheinlich taub geboren", und solche, die Kinder unter zwei Jahren betreffen, als „erworbene Taubheit" eingetragen werden, richtigerweise denselben beschränkenden Zusatz erhalten sollten.

5. Verhältnis der erblichen Taubheit.

Wir besitzen keine genauen Statistiken über die Anzahl der Fälle, in welchen erbliche Taubheit angenommen wird. Dr. J. K. Love in Glasgow, der diesem Gegenstand großes Interesse entgegenbringt, ist der Ansicht, daß ungefähr 15 Prozent aller Tauben mit wirklich erblicher Taubheit behaftet sind, womit nicht gemeint ist, daß 15 Prozent der Tauben von tauben Eltern abstammen. In der großen Mehrzahl der Fälle erblicher Taubheit haben die Eltern der tauben Kinder normales Gehör und der Defekt ist auf einen tauben Großvater oder noch frühere Ahnen zurückzuführen, zwischen welchem und dem tauben Kind nicht nur die hörenden Eltern, sondern ganze Generationen Hörender liegen können. (Siehe: „Erblichkeit.")

6. Ursachen der Taubstummheit.

Die unmittelbare Ursache der Stummheit ist bei der überwiegenden Mehrzahl der Personen, welche nicht sprechen können, ein-



fach Taubheit. (Siehe „Definition und Einteilung“.) Wo dies nicht zutrifft, wie es manchmal bei Kindern der Fall ist, die irrtümlicherweise in Schulen für Taube untergebracht werden, liegt gewöhnlich ein geistiger Defekt vor, welcher die Entwicklung der Sprechfähigkeit verhindert hat. Solche Taubheit „ist entweder das Ergebnis der Abwesenheit von Ideen oder der Reflextätigkeit in den Motororganen der Sprache. In dem ersten Fall haben Imbezille nichts zu sagen, im zweiten fühlen sie kein Verlangen zu sprechen“. Sehr selten kommt es vor, daß Stummheit auf einen Defekt oder eine Lähmung der Stimmorgane zurückzuführen ist. Da aber keine dieser Gruppen „hörender Tauber“ zu der Klasse der Taubstummen gehören, gehören sie nicht in den Rahmen dieses Artikels. Da die Taubheit die unmittelbare Ursache der Stummheit bei allen Taubstummen ist, so müssen wir für die Ursachen der Taubstummheit auch die Ursachen der Taubheit zu erforschen suchen.

Diese Ursachen können in direkte und indirekte unterschieden werden. Die direkten Ursachen sind Defekte im mittleren oder inneren Ohr, welche die Wahrnehmung des Tons verhindern.

Indirekte Ursachen sind die Umstände der Umgebung, Krankheiten, Unfälle, sowohl ante- als postnatale, oder beiderlei; sie gehen in einer so großen Anzahl von Fällen der Taubheit voraus oder treten in ihrer Begleitung auf, daß wir Ursache haben anzunehmen, daß sie einen wesentlichen Einfluß auf die Entstehung dieses Defektes ausüben.

Bei Behandlung dieses Gegenstandes war es früher üblich, da man bei der Klassifikation der Taubstummen angeborene und erworbene Fälle unterschied, die ersteren antenatalen und die letzteren postnatalen Ursachen zuzuschreiben. Diese Unterscheidung kann nicht aufrecht erhalten bleiben. Es gibt wahrscheinlich sowohl angeborene als erworbene Fälle und zweifellos ante- und postnatale Ursachen; aber (siehe: „Verhältnis der angeborenen und erworbenen Fälle“) es ist unmöglich, bei irgend einem Fall von vorausgesetzter angeborener Taubstummheit mit Bestimmtheit zu behaupten, daß es nicht erworbene sei, weil, wie wir weiter unten sehen werden, die Voraussetzung berechtigt ist, daß antenatale Ursachen entweder allein oder in Verbindung mit postnatalen manchmal erworbene Taubheit erregen. Jeder Fall sollte für sich selbst betrachtet werden und es sollten die sorgfältigsten Nachforschungen einerseits nach antenatalen Ursachen in als erworben bekannten Fällen, andrerseits nach möglichen postnatalen Ursachen in als postnatal geltenden Fällen wie in solchen, welche als erworbene erkannt sind, angestellt werden. Dies ist aber in der Regel nicht geschehen; wenn solche Untersuchungen allgemein eingeführt sein werden, können wir hoffen, zu einer viel klareren



Erkenntnis der Ursachen der Taubheit zu gelangen, als wir bis jetzt besitzen.

a) Erblichkeit. Erbliche und angeborene Taubheit sind nicht synonyme Benennungen. „Einige Typen der Taubheit“, sagt Dr. Love, „treten nicht vor der Adoleszenz auf und sind trotzdem ererbt, z. B. Otosclerosis; andere beginnen schon im unteren und sind nicht notwendiger Weise ererbt, z. B. syphilitische Taubheit. Das Leben des Kindes beginnt nicht mit der Geburt, sondern mit der Empfängnis. Es kann ein Gift in den Körper der Mutter eindringen und das Hörorgan des Kindes zerstören oder dessen Entwicklung verhindern. Die daraus resultierende Taubheit des Kindes ist kongenital, aber nicht notwendigerweise ererbt. Wirkliche erbliche Taubheit wurzelt in einer Ursache, welche von der Periode der Empfängnis an ihre Wirkung ausübt, und diese Ursache ist in dem Samenplasma eines Elternteils oder beider Eltern enthalten.“

Erblichkeit ist die erste und eine der wirksamsten Ursachen der Taubstummheit. Diese Theorie wird oft bezweifelt im Hinblick auf die Tatsache, daß taubstumme Eltern in der Regel keine taubstummen Kinder haben; aber abgesehen von dem Umstand, daß die Ausnahmen von dieser Regel an und für sich zahlreich genug sind, um daraus allein das Gesetz der Erblichkeit abzuleiten, so erscheint es überdies durch die große Anzahl von Taubstummen, welche untereinander verwandt sind, klar bewiesen.

Von 34.780 Tauben, im Zensus von 1900, hatten 8171 oder 23·5 Prozent taube Brüder, Schwestern, Vorfahren, Onkel, Tanten, Geschwister, Kinder oder andere Verwandte; Gatten, Frauen und Kinder sind nicht mitgerechnet. Viele dieser Personen hatten mehr als einen tauben Verwandten, gaben aber die Anzahl taubstummer Verwandter viel geringer an als die ausgewiesene Totalsumme; immerhin erscheint die Neigung zur Taubheit in gewissen Familien bewiesen, eine Neigung, welche nur durch das Gesetz der Vererbung erklärt werden kann. Die Taubheit mehrerer Geschwister wird im allgemeinen als der schlagendste Beweis der Vererbung betrachtet, aber die Statistiken zeigen uns, daß darin kein verläßlicheres Anzeichen zu erblicken ist, als in der Taubheit anderer Verwandter, Vettern und Basen, Oheime und Tanten. Dr. Love geht so weit, die Taubheit mehrerer Geschwister für ein minder verläßliches Symptom der Vererbung zu halten, da dieser gemeinsame Defekt möglicherweise auf eine epidemische Krankheit zurückzuführen sein könnte, welche die Geschwister in frühester Kindheit gemeinsam ergriffen hat, wie z. B. Scharlachfieber, und selbst wenn die Taubheit der Geschwister angeboren ist, kann das auf syphilitischen Einfluß zurückzuführen und deshalb kein Beweis der Vererbung sein.



Erbliche Taubheit scheint eine viel wichtigere Rolle in der Erregung der Taubheit unter den Taubgeborenen und solchen, welche infolge katarrhalischer Affektionen taub werden, zu spielen, als Einfluß auf solche zu nehmen, welche das Gehör aus anderen Ursachen verlieren. Von 11.693 Personen, welche im Zensus von 1900 als taubgeboren erscheinen, hatten 4693 oder 40·1 % taube Brüder, Schwestern oder Vorfahren; von 2693 Personen, deren Taubheit dem Zensus zufolge auf katarrhalische Affektionen zurückzuführen war, hatten 698 oder 25·9 % taube Verwandte. Der große Prozentsatz von angeblich Taubgeborenen, welche taube Angehörige hatten, weist darauf hin, daß die Neigung zur Erblichkeit der Taubheit, wo sie vorkommt, meistens so stark ist, daß sie, wo sie vorhanden ist, entweder unabhängig oder in Verbindung mit einer anderen indirekten, unbeobachteten Ursache entweder vor oder nach der Geburt abermals Taubheit bewirkt. Die bedeutende Anzahl der bekannten erworbenen Fälle bei Personen, welche taube Anverwandte haben, beweist, daß die erbliche Anlage nicht selten erst durch die Mitwirkung eines seinem Charakter nach vielleicht nicht erblichen Leidens zutage tritt. Es muß daran erinnert werden, daß, obwohl wir von erblicher Taubheit sprechen, das, was in irgend einem Falle von Taubheit auf Vererbung beruht — sowohl bei angeborener als erworbener Taubheit — nicht wirkliche Taubheit ist, sondern irgend ein Defekt der Gehörorgane oder des Nervensystems, dessen Resultat oder Symptom die Taubheit ist.

Obwohl das Prinzip der Erblichkeit derart als eine indirekte Ursache der Taubheit anerkannt erscheint, ist es doch Tatsache, daß in der großen Mehrzahl der Fälle der Defekt nicht von tauben Eltern auf deren Kinder übertragen wird. Immerhin ist es wahrscheinlicher, daß Heiraten zwischen Tauben taube Kinder zur Folge haben, als Heiraten zwischen normalen Personen. Von 3078 Ehen tauber Personen in Amerika, von welchen entweder einer der Gatten oder beide taub waren, über welche nähere Daten bekannt wurden, hatten 300 oder nahezu 10 % taube Nachkommen; von den 6782 Kindern, welche aus diesen Ehen hervorgingen, waren 588 oder 8·5 % taub. Der Prozentsatz tauber Kinder normaler Eltern ist wohl nicht bekannt, dürfte aber gewiß die Höhe von 1 % nicht erreichen.

Zur Vererbung der physischen Vorbedingungen, welche in Taubheit resultieren, ist es nicht notwendig, daß beide Eltern an Taubheit leiden. Im Gegenteil, wenn man die Gesamtheit der Tauben in Betracht zieht, ohne Rücksicht auf den Charakter ihrer Taubheit, so tritt uns die Tatsache entgegen, daß Ehen zwischen zwei tauben Personen keinen größeren Prozentsatz an tauben Nachkommen lieferten, als solche zwischen Gatten, von welchen nur einer taub war. Aus 2377 Ehen

zwischen Personen, welche beide taub waren, gingen 220 oder 9·25 % taube Kinder hervor; aus 599 Ehen zwischen Personen, von welchen eine taub und die andere normal war, gingen 75 oder 12·5 % taube Kinder hervor. Von 5072 Kindern aus den Ehen beiderseits tauber Eltern waren 429 oder 8·5 % taub; von 1532 Kindern aus den Ehen nur einerseits tauber Eltern gingen 151, also nahezu 10 % taube hervor. Diese Resultate entsprechen nicht den Erwartungen und sind sicher den Umständen zuzuschreiben, 1. daß in vielen der Ehen zwischen beiderseits tauben Personen keine derselben mit erblicher Taubheit belastet war; 2. daß in vielen derselben die Taubheit von Mann und Frau von ungleichartigem Charakter und folglich keine Verbindung zwischen „gleich und gleich" vorhanden war; 3. daß in vielen der Ehen zwischen einer tauben und einer hörenden Person die letztere sowohl als die erstere aus Familien stammten, in welchen Taubheit erblich war und beide Eltern daher den Taubheitserreger auf ihre Nachkommen übertrugen. Wenn die Taubheit beider Gatten derselben Art ist, wie es wahrscheinlich bei den meisten Ehen zwischen taub geborenen und jenen blutsverwandter tauber Personen der Fall ist, erscheint die Fortpflanzung der Taubheit auf die direkten Nachkommen wesentlich verstärkt. 335 Ehen zwischen beiderseits taubgeborenen Personen erzielten 83 Paare oder 25 % taube Kinder; und von den 779 in diesen Ehen geborenen Kindern waren 202 oder 26 % taub. Aus 31 blutsverwandten Ehen tauber Personen, von welchen entweder Mann oder Frau oder beide Gatten taub waren, erzielten 14 oder 45 % taube Nachkommen und unter 100 aus diesen Ehen hervorgegangenen Kindern waren 30 taub.

Taubgeborene Personen, ob sie nun untereinander heiraten, mit hörenden oder mit erworbener Taubheit belasteten Personen verheiratet sind, erscheinen viel mehr zur Erzeugung tauber Nachkommen geeignet als die mit erworbener Taubheit Behafteten. Aus 1681 Ehen zwischen beiderseits taub geborenen Gatten gingen 151 oder 9·5 % tauber Nachkommen hervor; von den 3740 in diesen Ehen geborenen Kindern waren 321 oder 8·5 % taub. Die Veranlagung zur Taubheit erscheint nahezu verdreifacht, wenn beide Gatten taubgeboren sind, wie aus dem obigen Paragraphen ersichtlich ist.

Heiraten zwischen zwei Personen, von welchen eine normal, die andere mit erworbener Taubheit behaftet ist, sind mehr geeignet, taube Nachkommen zu erzielen als Ehen zwischen normalen Personen, aber wenn einer der Gatten normal und der andere Teil nur mit erworbener Taubheit behaftet ist, so ist die Neigung der Nachkommen zur Taubheit nur gering. Aus 845 Ehen zwischen Gatten, welche beide mit erworbener Taubheit behaftet waren, hatten nur 30 Paare oder 3·5 % taube



Nachkommen; von den 1720 in diesen Ehen geborenen Kindern waren 40 oder 2 % taub. Von 310 Ehen zwischen Personen, von welchen eine mit erworbener Taubheit behaftet und die andere normal war, aus welchen 713 Kinder hervorgingen, ergab der Prozentsatz der Ehen, aus welchen taube Kinder resultierten (3·2 %), und der von denselben geborenen tauben Kindern (2·2 %) fast dasselbe Resultat wie das der Ehen zwischen Personen mit erworbener Taubheit.

Taube Personen, welche taube Angehörige haben, und hörende Personen, welche mit Tauben verwandt sind und Taube heiraten, erzielen meistens taube Nachkommen. (Wahrscheinlich sind Hörende, welche taube Angehörige haben und mit Hörenden vermählt sind, besonders, wenn letztere auch taube Verwandte haben, demselben Gesetz der Vererbung unterworfen, aber obwohl viele Umstände solcher Ehen, welche taube Nachkommen ergaben, beobachtet wurden, so ist doch nach dieser Richtung keine systematische und gründliche Untersuchung angestellt worden.) Obwohl die Ehen der Tauben mit Rücksicht auf die Taubheit oder das Gehör eines oder beider Gatten oder mit Berücksichtigung des angeborenen oder erworbenen Charakters ihrer Taubheit klassifiziert werden, so erscheint der Prozentsatz jener Ehen, aus welchen taube Kinder hervorgingen, welche ihrerseits wieder taube Nachkommen hatten, immer am höchsten, wenn beide Gatten taube Angehörige hatten; den nächsthöchsten Prozentsatz ergeben Ehen zweier Personen, von welchen *eine* taube Verwandte hat, und den niedersten Ehen solcher Personen, die keinerlei taube Verwandte haben. Hat keiner der Gatten taube Angehörige und ist keines taub geboren, so erscheint die Geburt tauber Kinder nicht viel wahrscheinlicher als bei normalen Ehen. Während demnach kongenitale Taubheit auf den ersten Blick als die Vorbedingung tauber Nachkommenschaft erscheint, ist es doch nicht unbedingt notwendig, daß sie auf die Kinder übertragen werden muß. Wenn eine entweder von Geburt taube oder mit später erworbener Taubheit behaftete Person taube Angehörige hat und wie immer verheiratet ist, so ist es wahrscheinlich, daß die aus ihrer Ehe hervorgehenden Kinder taub sein werden; die Wahrscheinlichkeit tauber Nachkommenschaft ist aber weitaus größer, wenn die Taubheit der Eltern oder eines derselben angeboren, als wenn sie erworben ist; und wenn eine taube Person, ob mit oder ohne taube Angehörige, eine Person heiratet, sei sie nun taub oder nicht, die taube Angehörige hat, so ist anzunehmen, daß aus einer solchen Ehe taube Kinder hervorgehen werden. Wenn beide Gatten taube Blutsverwandte haben, so ist die Wahrscheinlichkeit tauber Nachkommenschaft noch weitaus größer.

Die gefährlichste Art der Verbindung für eine taube Person



scheint die mit einer nahen Verwandten zu sein, sei sie nun taub oder nicht. Solche Ehen bieten — wie schon oben gesagt — die größte Wahrscheinlichkeit tauber Nachkommenschaft. Der Grund hiervon liegt offenbar darin, daß der „Erreger" der Taubheit, der sich von einem gemeinschaftlichen Vorfahren auf die Nachkommen vererbt hat, wahrscheinlich in dem Plasma beider Gatten enthalten ist.

Die folgende Tabelle zeigt das Resultat der 3078 Ehen zwischen einem Hörenden und einem Tauben oder zwischen zwei Tauben, aus welchen die oben stehenden Schlüsse gezogen wurden; die Tabelle gibt die Anzahl der Ehen jeder Klasse, welche taube Nachkommen erzielte, an, die Zahl der in jeder Klasse dieser Ehen geborenen Kinder und die Zahl und Prozentzahl der tauben Kinder. Die fünfte und sechste Spalte dieser Tabelle geben die Prozentzahl der aus den Ehen resultierenden tauben Nachkommen an und zeigen auf den ersten Blick die verhältnismäßige Neigung zur Taubheit der Nachkommen aus den verschiedenen Klassen der Ehen. Die Extreme der Veranlagung finden sich in den beiden letztgenannten Klassen der Tabelle.

Die oben angeführten Resultate stimmen mit den seit langem anerkannten Gesetzen der Erblichkeit darin überein, daß eine physische Anomalie der Eltern sich meistens auf die Kinder überträgt, und andererseits beweisen sie die Neigung der Nachkommen zur Normaltype. Können diese Ergebnisse auch mit den erst in jüngster Zeit entdeckten Gesetzen Mendelscher Erblichkeit in Übereinstimmung gebracht werden?

Die Grundsätze des Mendelismus auf die Taubstummheit in Anwendung zu bringen, ist nicht leicht. Außer den Schwierigkeiten, welche jeder menschliche Charakter darbietet — die geringe Zahl der Nachkommen und die großen Intervalle zwischen den Generationen — liegt im Falle der Taubstummheit ein spezielles Hindernis vor, das darin besteht, daß Taubheit an sich nicht ein physischer Zug ist, sondern nur das Ergebnis oder Symptom eines abnormen Zustandes des Gehörorgans, und daß die abnormen Zustände, welche dieses Ergebnis bewirken, vielfach und verschiedenartig sind.

Wenn wir jedoch alle Formen der Taubheit, welche auf einen Unfall oder eine Krankheit zurückzuführen sind, ausschließen und diese Untersuchung lediglich auf Fälle beschränken, welche erwiesenermaßen Erblichkeit zur Ursache haben (wie es z. B. durch das Vorhandensein tauber Anverwandter bewiesen wird), scheint es, wie Dr. Love behauptet, wahrscheinlich, daß diese Form der Taubstummheit als ein Mendelscher Zug zu betrachten sei. Er begründet diese Behauptung damit, daß 1. bei ererbter Taubheit die Summe der Taubheit oder, richtiger gesagt, die Summe des Gehörs in

Vererbungsfällen eine sich ziemlich gleichbleibende ist; 2. ist die Taubheit eine Folge der Abnormität nur eines Bestandteils des Ohrs, u. zw. des inneren Ohrs; 3. ist der Prozentsatz der tauben Nachkommen, wie aus der Tabelle ersichtlich ist, um vieles höher, wenn beide Eltern den Keim der erblichen Taubheit in sich tragen, wie aus dem Ergebnis der Ehen zwischen zwei Gatten, die beide taube Angehörige haben, oder aus dem einer Ehe zwischen einem Tauben und einer Blutsverwandten zu ersehen ist, als wenn nur eines der Eltern taub ist.

Erbliche Taubheit muß vom Mendelschen Standpunkt aus als ein rezessives und nicht als ein dominierendes Moment betrachtet werden, denn sie tritt in den Nachkommen so vieler Personen auf, welche selbst nicht taub sind, und am häufigsten unter den Kindern blutsverwandter Eltern. Ob dies dem Vorhandensein oder dem Fehlen eines oder mehr als eines Faktors zuzuschreiben ist, und ob absolute Mendelsche rationes nachgewiesen werden können, sind Fragen, deren Beantwortung einer späteren Zeit vorbehalten bleiben muß. Der höchste Prozentsatz tauber Nachkommen in der Tabelle (30·3 Prozent und 30 Prozent) weisen auf die Mendelsche ratio von 3:1 hin, aber man darf dieser Suggestion keine zu große Wichtigkeit beimessen, da wir nicht wissen, bis zu welchem Grad die zur Erzielung der Mendelschen ratio erforderlichen Vorbedingungen in den Eltern vorhanden waren.

Ehen unter Tauben	Zahl der Ehen		Zahl der Kinder		Prozentsatz	
	Gesamt	Aus der Ehe stammende Nachkommen	Gesamt	Taube	Ehen mit tauben Nachkommen	Taube Kinder
1. Eine oder beide Ehehälften taub	3078	300	6782	588	9·7	8·6
2. Beide Ehehälften taub	2377	220	5072	429	9·2	8·4
3. Eine Ehehälfte taub, die andere hörend .	599	75	1532	151	12·5	9·8
4. Eine oder beide Ehehälften taub geboren .	1477	194	3401	413	13·1	12·1
5. Eine oder beide Ehehälften mit erworbener Taubheit behaftet	2212	124	4701	199	5·6	4·2
6. Beide Ehehälften taub geboren	335	83	779	202	24·7	25·9
7. Eine der Ehehälften taub geboren, die andere mit erworbener Taubheit behaftet	814	66	1820	119	8·1	6·5
8. Beide Ehehälften mit erworbener Taubheit behaftet	845	30	1720	40	3·5	2·3
9. Eine Ehehälfte taub geboren, die andere hörend	191	28	528	63	14·6	11·9
10. Die eine Ehehälfte mit erworbener Taubheit behaftet, die andere hörend	310	10	713	16	3·2	2·2



Ehen unter Tauben	Zahl der Ehen		Zahl der Ehen		Prozentsatz	
	Gesamt	Aus der Ehe stammende Nachkommen	Gesamt	Taube	Ehen mit tauben Nachkommen	Taube Kinder
11. Beide Ehehälften hatten taube Verwandte .	437	103	1060	222	23·5	20·9
12. Die eine Ehehälfte hatte taube Verwandte, die andere nicht	541	36	1210	78	6·6	6·4
13. Keine der Ehehälften hatte taube Verwandte	471	11	1044	13	2·3	1·2
14. Beide Ehehälften taub geboren; beide hatten taube Verwandte	172	49	429	130	28·4	30·3
15. Beide Ehehälften taub geboren; eine hatte taube Angehörige, die andere nicht . . .	49	8	105	21	16·3	20·0
16. Beide Ehehälften taub geboren; keiner hatte taube Angehörige	14	1	24	1	7·1	4·1
17. Beide Ehehälften mit erworbener Taubheit behaftet, beide hatten taube Angehörige .	57	10	114	11	17·5	9·6
18. Beide Ehehälften mit erworbener Taubheit behaftet, eine hatte taube Angehörige, die andere nicht	167	7	357	10	4·1	2·8
19. Beide Ehehälften mit erworbener Taubheit behaftet; keine hatte taube Angehörige . .	284	2	550	2	0·7	0·3
20. Die Ehegatten blutsverwandt	31	14	100	30	45·1	30·0

b) Blutsverwandtschaft der Eltern. Leiter von Taubstummenschulen, welche erfahren, daß eine große Anzahl ihrer Schüler Kinder blutsverwandter Eltern sind, neigen allgemein zu der Annahme, daß in der Blutsverwandtschaft der Eltern die Ursache der Taubstummheit der Kinder liege. Von 13.271 Zöglingen amerikanischer Schulen waren 1028 oder 7·75 Prozent Kinder miteinander verheirateter Geschwisterkinder. Von 34.085 im Zensus von 1900 als taub bezeichneten Personen waren 2525 oder 7·4 Prozent aus Ehen von Geschwisterkindern geboren. Leider ist uns das prozentuelle Verhältnis der Ehen zwischen Geschwisterkindern zu allen anderen Ehen nicht bekannt, aber es ist wahrscheinlich wesentlich unter 7 Prozent; wenn diese Voraussetzung richtig ist, so müssen wir zu dem Schluß kommen, daß solche Ehen mehr geeignet sind, taube Nachkommen zu erzielen, als gewöhnliche. Die Ursache liegt wahrscheinlich nicht darin, daß blutsverwandte Ehen an und für sich die Ursache der Taubheit der Nachkommen sind, sondern darin, daß in manchen Familien eine Neigung zur Taubheit vorhanden ist und diese Neigung, wenn zwei Personen aus solchen Familien einander heiraten, in intensiverer Weise auf deren Nachkommen vererbt wird, so daß das Resultat Taub-



stummheit ist. Die verhängnisvollen Folgen der Ehen zwischen Taubstummen und ihnen blutsverwandten Personen sind aus den 31 in der Tabelle angeführten Klassen ersichtlich. In 18 dieser Fälle war eine der Ehehälften mit normalem Gehör begabt; 9 oder 50 Prozent dieser 18 Ehen resultierten in tauben Kindern und 20 oder 30 Prozent der in den erwähnten Ehen geborenen Kinder waren taub. Wenn beide Ehehälften normales Gehör gehabt hätten, aber in gleicher Weise verwandt gewesen wären, so würde das Resultat dieser Ehen wahrscheinlich kein glücklicheres gewesen sein. Selbst wenn keine erbliche Neigung zur Taubheit in einer Familie vorhanden ist, so ist es im allgemeinen doch nicht ratsam für Blutsverwandte untereinander zu heiraten; denn, wie George H. Darwin bemerkt, niemand weiß vor Erreichung des höheren Alters mit Bestimmtheit, welche Leiden in seiner Auflage der Familienkonstitution verborgen liegen.

c) Soziale Verhältnisse. Ungünstige soziale Verhältnisse, Armut und Unwissenheit, mögen auch unter die indirekten Ursachen der Taubstummheit gezählt werden. Es ist mehr ein Resultat der Erfahrung und Beobachtung als der statistischen Ausweise, daß sich die Mehrzahl der Zöglinge der Taubstummenschulen aus den ärmeren Klassen der Bewohnerschaft rekrutiert, und es ist gewiß nur logisch vorauszusetzen, daß Vernachlässigung, feuchte und überfüllte Wohnungen, ungenügende Nahrung, der Mangel an richtiger ärztlicher Behandlung und andere, aus der Armut und Unwissenheit entspringende Übel, kombiniert mit direkten natürlichen Anlagen, Taubheit erregen. Besonders der Mangel an entsprechender ärztlicher Behandlung ist zweifellos die Ursache vieler Fälle der Taubstummheit unter der ärmeren Bevölkerung. In vielen Fällen, wo Taubheit infolge von Syphilis, Scharlach, Masern, katarrhalischer Affektionen usw. auftritt, könnte sie zweifelsohne durch rechtzeitige und richtige ärztliche Behandlung vermieden werden.

d) Gebirgige Gegenden. Der große Prozentsatz von Taubstummen in der Schweiz im Verhältnis zu allen anderen Ländern, von welchen uns statistische Nachweise vorliegen, und jener der gebirgigeren Gegenden Österreichs, Frankreichs, Spaniens und Deutschlands im Vergleich zu den niederer gelegenen und ebeneren Gegenden (45 bei 10.000 in Bern, Luzern und Wallis zu 24·5 in der ganzen übrigen Schweiz; 30·6 in Salzburg, Steiermark und Kärnten zu 9·7 in ganz Österreich; 24·5 in den alpinen Departements von Frankreich zu 6·26 im übrigen Land; 10·4 in Süddeutschland zu 6·05 in Norddeutschland) beweist, daß die gebirgigen Gegenden einen Taubheit erregenden oder fördernden Einfluß ausüben. Die Gegner blutsverwandter Ehen schreiben dieses Ergebnis der Blutsverwandtschaft der Eltern zu, da



man annimmt, daß Ehen unter Verwandten in einsamen Gebirgsgegenden, wo der Verkehr mit entfernteren Distrikten sehr erschwert ist, häufiger vorkommen als in ebeneren Gegenden mit größeren Verkehrsmöglichkeiten. Andere, welche den sozialen Umständen große Bedeutung beimessen, schreiben den großen Prozentsatz der Taubstummen in gebirgigen Gegenden der Armut der Bevölkerung zu, den engen, ungesunden Häusern, in welchen sie den Winter überdauern müssen; noch andere erblicken in der großen Kälte und Feuchtigkeit des Klimas, viele auch in gewissen Arten von Trinkwasser, welche, wie es heißt, Kröpfe, Kretinismus und andere in denselben Familien der Schweiz oft auftretende Anomalien erregen sollen, die Ursache des häufigen Auftretens der Taubstummheit. Wir müssen erst zu einer genaueren und erschöpfenden Kenntnis aller Ursachen der Taubstummheit einerseits und der Lebensumstände und Bedingungen der Gebirgsbewohner andrerseits gelangen, ehe wir dieses Phänomen in befriedigender Weise erklären können.

e) Andere Ursachen. Andere Ursachen, welche einigen Einfluß auf die Erregung von Taubstummheit zu nehmen scheinen, liegen in allgemeiner Schwäche und im Alkoholismus eines oder beider Eltern und in Einflüssen, welchen die Frau während der Schwangerschaft ausgesetzt ist. Es ist schwierig, diese Ursachen statistisch nachzuweisen, denn, wie Hartmann und Mygind bemerken, sind die Berichte oft unverläßlich und es fehlen auch Statistiken über andere große Gruppen von Individuen zum Zwecke der Vergleichung. Alkoholismus besonders wurde bei vielen Eltern tauber Kinder konstatiert, sowohl bei solchen mit kongenitaler als bei solchen mit erworbener Taubheit; wahrscheinlich ist das prozentuelle Verhältnis von Trinkern, welche taube Kinder haben, größer als dasjenige der von diesem Laster befallenen Personen zu der Gesamtheit der Bevölkerung im allgemeinen. Dr. E. Saint-Hilaire fand unter den 177 Vätern der Zöglinge der Taubstummenschule in Asnières, einem Vorort von Paris, 46 Alkoholiker; in fünf Fällen waren die Mütter bis zum Übermaß dem Alkoholismus ergeben. Zugegeben, daß der Alkoholismus auf die Taubstummheit der Kinder einen Einfluß ausübt, so bleibt die Frage immerhin offen, ob der Alkoholismus der Eltern oder ein krankhafter Zustand ihres Nervensystems, der entweder das Symptom oder der Erreger des Alkoholismus ist, an der Taubstummheit der Kinder schuld ist.

Schrecken oder ein anderer ungünstiger Einfluß auf das Gehirn der Mutter während deren Schwangerschaft wird von Verwandten und Eltern oft für die Ursache der Taubstummheit des Kindes gehalten und sensationelle Geschichten, besonders von gestikulierenden

Taubstummen, welche die Mutter während der Schwangerschaft zum erstenmal in ihrem Leben gesehen haben soll, werden zur Bekräftigung der Theorie erzählt. Da aber andere gründlichere Nachforschungen gewöhnlich andere plausiblere Ursachen der Taubstummheit des Kindes zutage fördern, dürfen wir die Angaben der Mutter und ihrer Angehörigen nicht ernst nehmen. Andrerseits können Unfälle und Verletzungen der Mutter während der Schwangerschaft, wie heftiger Druck auf das Embryo, der dessen Entwicklung nach der einen oder anderen Richtung aufzuhalten geeignet ist, auch einen Einfluß auf die Gehörorgane nehmen, der möglicherweise in manchen Fällen Taubstummheit zur Folge haben kann. Dr. St.-Hilaire erklärt einige Fälle von Taubheit bei unehelichen Kindern durch das Bestreben der Mutter, ihre Schwangerschaft durch übermäßiges Schnüren vor der Welt zu verbergen.

f) Krankheiten und Unfälle. Wendet man seine Aufmerksamkeit den Ursachen zu, welche in unverkennbarer Weise Taubheit bei früher hörenden Kindern erregen, so klären uns die Statistiken darüber auf, daß Taubheit so oft die Folge gewisser Krankheiten ist, daß wir nicht mehr daran zweifeln können, daß diese Krankheiten als wahre Ursachen der Taubheit betrachtet werden müssen, wenn auch manchmal antenatale Einflüsse sich mit diesen Ursachen verbinden, um in Taubheit zu resultieren. Die angenommenen Ursachen von 37.426 Fällen von Taubheit, welche wir im Zensus von 1900 ausgewiesen und so genau als möglich in bezug auf die Wirkung auf das äußere, das mittlere und das innere Ohr klassifiziert finden, waren die folgenden:

Ursachen der Taubheit:	Anzahl	Prozentsatz
Klassifiziert	18.164	48·5
Unklassifiziert	16.950	45·3
Unbekannt	2.312	6·2
Klassifiziert:		
Äußeres Ohr	207	0·6
Ohrenschmalzverstopfung	71	0·2
Fremdkörper im Ohr	50	0·1
Verschiedene Ursachen (äußeres Ohr)	86	0·2
Mittelohr	10.227	27·3
Eiterig	7.390	19·7
Scharlachfieber	4.145	11·1
Ohrenkrankheit	1.365	3·6
Masern	953	2·5
Influenza	273	0·7
Andere (eiterige) Krankheiten	654	1·7

	Anzahl	Prozentsatz
Nichteiterige Krankheiten	2.836	7·6
Katarrh	1.354	3·6
Erkältungen	580	1·5
Andere (nichteiterige) Krankheiten	902	2·4
Verschiedene Erkrankungen des Mittelohrs	1	0·0
Inneres Ohr	7.730	20·7
Labyrinth	661	1·8
Malariafieber und Chinin	439	1·1
Andere Erkrankungen (vom Labyrinth aus)	222	0·6
Nervenkrankheiten	6.931	18·5
Meningitis	3.609	9·6
Gehirnentzündung	1.744	4·7
Typhöses Fieber	908	2·4
Anderes Nervenfieber	670	1·8
Gehirn: Gehörzentrum	96	0·3
Verschiedene Ursachen (inneres Ohr)	42	0·1
Unklassifiziert:		
Angeboren	12.607	33·7
Hohes Alter	115	0·3
Militärdienst	375	1·0
Fälle und Schläge, Stöße	1.050	2·8
Krankheit	1.002	2·7
Fieber	758	2·0
Erblich	122	0·3
Verschiedene Ursachen (unklassifiziert)	921	2·5
Summe	37.426	100·0

In einer Aufstellung über die Ursachen der Taubheit von 12.380 Zöglingen, welche amerikanische Schulen für Taube besucht haben, steht Meningitis statt Scharlach an der Spitze der Taubheitserreger und Scharlach kommt erst in zweiter Linie. Andere Ursachen der erwähnten Aufstellung weisen keine wesentlichen Unterschiede in den prozentualen Verhältnissen von jenen der oben mitgeteilten Liste auf.

g) Syphilis. Unter den Krankheiten, welche Taubstummheit erregen, ist eine von großer Wichtigkeit, welche weder in den oben erwähnten Zensusauszügen noch in irgend einem Schulbericht angeführt erscheint. Wir meinen die angeborene Syphilis, welche Dr. Love für die häufigste Ursache der Taubheit nächst Meningitis, Scharlachfieber und Masern hält. Tatsächlich ist Syphilis auch oft die Ursache der Meningitis, die zur Taubheit führt. Die durch kongenitale Syphilis erregte Taubheit kann sowohl eine teilweise als eine totale sein; sie kann kongenital sein und sich während des ersten, zweiten oder dritten Jahrzehnts des Lebens entwickeln, manchesmal tritt sie von völliger oder teilweiser Blindheit begleitet auf.

7. Wechselbeziehung zwischen Taubstummheit und Blindheit und anderes.

Nach dem Zensus von 1890 gab es in den Vereinigten Staaten 295 taubstumme und blinde Personen, 409 taubstumme und geisteskranke, 1373 taubstumme und schwachsinnige, 62 taubstumme, blinde und geisteskranke und 137 taubstumme, blinde und schwachsinnige Individuen. Es ist wahrscheinlich, daß eine bedeutende Anzahl der als Taubstumme und Schwachsinnige Ausgewiesenen nicht wirklich stumm, sondern nur infolge geistiger Unfähigkeit stumm waren, daß ferner einige als taub, stumm und blind eingetragene Personen infolge hohen Alters Gesicht und Gehör und die Gewohnheit des Sprechens verloren hatten, und daß viele der als taubstumm und geisteskrank klassifizierten Personen ununterrichtete Taubstumme waren, deren soziale Zustände und Umgebungen geeignet waren, Irrsinn zu erregen.

Es läßt sich übrigens nicht leugnen, daß tatsächlich bei einer bedeutenden Anzahl von Fällen eine Wechselbeziehung zwischen Taubstummheit und jenen anderen unglücklichen Zuständen besteht. Selbst wenn an einem Individuum nur Taubheit in die Erscheinung tritt, so treten die anderen, oben erwähnten Defekte oft bei anderen Mitgliedern derselben Familie auf. Es ist nicht befremdlich, daß diese Wechselbeziehung oft konstatiert werden kann, denn, wie Dr. Love behauptet, haben erbliche Taubstummheit, Blindheit, Epilepsie und Schwachsinn wahrscheinlich alle ihren Ursprung in einem und demselben Teilchen des befruchteten Eis — dem Epiblast des Blastoderma —, welches die Epidermis und die von ihr abhängenden Teile, die großen Nervenzentren, die Hauptbestandteile der Augen, Ohren und Nase zu bilden bestimmt ist. Es ist daher sehr wahrscheinlich, daß angeborene Syphilis geeignet ist, sowohl diese anderen Defekte als auch Taubheit zu erregen.

Die Wechselbeziehung zwischen Taubstummheit und anderen Abnormitäten einer und derselben Person oder zwischen mehreren Angehörigen derselben Familie hat Saint-Hilaire dahin geführt, Taubstummheit als eine Degenerationsform zu betrachten, und Féré hat an den Zöglingen des Pariser Instituts und an anderen Taubstummen, mit welchen er zu tun hatte, anerkannte Degenerationsmerkmale beobachtet. Ohne Zweifel gibt es Taubstumme, welche richtigerweise als „Degenerierte" klassifiziert werden sollten, aber in den von den oben genannten Autoren angeführten Tatsachen können wir keine genügenden Beweise erkennen, um uns zu veranlassen, die Taubstummheit im allgemeinen für eine Degenerationsform zu halten.

8. Die Verhütung der Taubstummheit.

Wenn wir die Zensusauszüge verschiedener europäischer Staaten während der letzten zwei bis drei Dekaden betrachten, bemerken wir, daß das prozentuelle Verhältnis der Taubstummen zu der Gesamtheit der Bevölkerungen allmählich abnimmt. In den Vereinigten Staaten sind die Taubstummen leider bei den aufeinander folgenden Zählungen mit so geringer Einheitlichkeit der Methode eingetragen worden und die Nachweise waren so ungeregelt und verschieden, daß es unmöglich ist, aus ihnen zu entnehmen, ob die Taubheit in diesem Lande im Abnehmen ist oder nicht. Die Abnahme ist zweifelsohne der zunehmenden Geschicklichkeit der Ärzte in der Behandlung jener Krankheiten zuzuschreiben, welche Taubheit zur Folge haben, und dieser Umstand läßt uns an die Möglichkeit glauben, daß eine Zeit kommen wird, in der es keine Taubstummen mehr geben wird. Dr. Love hat kürzlich eine gründliche Untersuchung über diesen Gegenstand angestellt und ist zu dem Schluß gelangt, daß in der großen Mehrzahl der Fälle eine Verhütung oder Vorbeugung der Taubstummheit möglich ist. Meningitis, Scharlachfieber, Masern, Syphilis — die häufigsten Ursachen nicht erblicher Taubstummheit — sind lauter Krankheiten, welchen vorzubeugen möglich ist; und selbst wenn sie nicht zu verhüten sind, kann das Eintreten der Taubheit durch rasche und wirksame Behandlung verhütet werden. Sanitäre Wohnungsverhältnisse, sorgfältige und fortgesetzte Beobachtung und Behandlung der Ohrkomplikationen, welche so oft im Gefolge von Scharlach und Masern auftreten, die Konstatierung und sofortige Behandlung von Syphilis bei Mutter und Kind sind Mittel, um Taubstummheit, wenn sie nicht erblich ist, zu verhüten.

Die Verhütung erblicher Taubstummheit, welche glücklicherweise viel seltener ist, als erworbene Taubheit, ist ein schwierigeres Problem.

Wenn erbliche Taubheit nur das Resultat von Ehen zwischen erblich Tauben wäre, dann könnte darin ein Grund liegen, solche Heiraten durch das Gesetz zu verbieten oder selbst die Sterilisierung solcher Personen anzuordnen, wie manche Eugenisten vorschlagen; nachdem aber Hörende gleichfalls den Keim der Taubheit in sich tragen und auf ihre Nachkommen vererben und daher ebenso leicht taube Kinder erzeugen können als taube Eltern, so würde das oben erwähnte Verfahren ungerecht sein, während es undurchführbar wäre, es auf alle Träger des Keims, ob taub oder nicht taub, zu erstrecken, denn solche Keimträger sind ungemein zahlreich, viel zahlreicher als taube Keimträger. Viel könnte jedoch verhütet werden, wenn man das Publikum darauf aufmerksam machen würde, daß alle Personen



— ob taub oder hörend —, welche taube Angehörige haben, durch die Vermählung mit tauben oder hörenden Personen, welche taube Verwandte haben, sich der Gefahr aussetzen, taube Kinder zu bekommen, daß diese Gefahr aber noch um vieles größer ist, wenn sie Ehen mit Blutsverwandten eingehen. Solche Warnungen sollten den Tauben, solange sie noch in der Schule sind, eingeprägt werden und auch ihre Eltern oder deren Stellvertreter sollten durch die Schulautoritäten in eindringlichster Weise auf diese Gefahr und die traurigen Folgen solcher Ehen aufmerksam gemacht werden. Auch Ärzte sind dem Publikum gegenüber verantwortlich für die Verhütung dieser Gefahr und sollten alles aufbieten, um Ehen, aus welchen nach menschlichem Ermessen taubstumme Nachkommen hervorgehen können, zu verhindern.

9. Geistiger Zustand und Charakteristiken.

In bezug auf den geistigen Zustand und die charakteristischen Merkmale ist die Einteilung der Tauben in verschiedene besondere Klassen, deren zu Anfang dieses Artikels Erwähnung geschah, von der größten Bedeutung. Halbtaube, welche einen selbständigen Gebrauch der artikulierten Sprache erworben hatten, bevor sie des Gehörs verlustig gingen, behalten bis auf einen gewissen Grad die Denkweise und geistige Charakteristik hörender Personen. Sie denken in Worten und drücken sich leicht und natürlich in der Sprache ihrer Kindheit aus. Im Laufe der Zeit, besonders wenn sie nicht angeregt werden, die Stimme im Gespräch mit anderen zu gebrauchen, können sie ihr Lautgedächtnis verlieren und aufhören, die Worte im Geist auszusprechen; aber selbst dann, wenn sie lesen und schreiben gelernt haben, werden ihnen Worte in Druck oder Schrift stets als natürliche und bequeme Gedankenwerkzeuge dienen.

Da Halbtaube mit Rücksicht auf ihre Taubheit in der Regel nicht in Gemeinschaft mit Normalen in gewöhnlichen Schulen unterrichtet werden können und ihre Anzahl in einer Gemeinde gewöhnlich zu gering ist, um die Errichtung von Spezialschulen für sie zu rechtfertigen, so müssen sie mit Taubstummen zusammen unterrichtet werden, da viele der Lehrverfahren außerhalb des elementaren Stadiums auf beide Klassen in gleicher Weise anwendbar sind; aber der Halbtaube ist immer sehr im Vorteil gegen seinen taubstummen Schulkameraden in der gleichen Klasse dank seiner Beherrschung der Sprache. Obwohl dieser Vorzug oft durch aufrichtige Lehrer erklärt wird, wird von den Besuchern der Schule nicht immer verstanden, wodurch das Publikum oft zu einer unrichtigen Meinung über die tatsächlichen Errungenschaften der Taubstummen gelangt. In bezug auf geistige Kraft und

Erwerbung allgemeiner Kenntnisse übertrifft der Taubstumme, obwohl er durch den Mangel der Sprache vielfach gehindert ist, oft den Halbtauben; aber die meisten Schüler, welche die größte Leichtigkeit in Satzbildung und Aufsatz bekunden und die bedeutendsten Erfolge in Artikulation aufzuweisen haben, so daß sie das urteilslose Publikum bei Prüfungen in Erstaunen setzen, gehören zu der Klasse der Halbtauben, wie beinahe alle jene tauben Personen, welche sich im späteren Leben als Schriftsteller und Dichter ausgezeichnet haben.

Zwischen dem Halbtauben und dem Taubgeborenen, aber dem letzteren näher verwandt als dem ersteren, steht der „quasi geborene“ Taubstumme. Er hat keine bewußte Erinnerung an Worte; er muß die geschriebene Sprache und die Vokalsprache mittels derselben mühsamen Prozesse erlernen, als wenn er nie gehört hätte. In seinen angestrengten Versuchen, Sätze zu bilden, macht er dieselben sonderbaren Fehler wie der geborene Taubstumme, und dennoch ist es eine von Lehrern oft beobachtete Tatsache, daß Kinder dieser Klasse die Sprache leichter und mit besserem Erfolg erlernen, sich leichter und rascher der Denkweise hörender Personen anpassen als solche, welche taub geboren wurden oder das Gehör bald nach der Geburt verloren haben. Wenn wir bedenken, wie lebhaft die Eindrücke im Kindesalter sind, wie reich das Vokabularium ist, und um wie viel erschöpfender ein Verständnis für die von anderen gesprochene Sprache, so begreifen wir auch, daß ein lebhaftes, intelligentes Kind während der ersten zwei oder drei Jahre seines Lebens eine umfassendere Kenntnis der Sprache erwirbt, und es erscheint leicht erklärlich, daß der Geisteszustand eines solchen Kindes, wenn es das Gehör verliert, nachdem es schon in solchem Maße die Sprache verstanden und beherrscht hat, ein ganz anderer und wesentlich verschiedener von dem eines Kindes sein muß, das nie lebendige Eindrücke durch das Ohr empfangen, nie sprechen gehört noch gesprochen hat. Es erscheint eher wunderbar, daß so wenig von den ungeheueren geistigen und linguistischen Errungenschaften erhalten bleibt.

Da die Wortsprache für den Taubstummen eine fremde Sprache ist, macht er selbst nach jahrelangem Unterricht Fehler in ihrem Gebrauch. Solche Fehler werden naturgemäß immer seltener, je mehr die Kenntnis der Sprache und die Bildung im allgemeinen fortschreitet; aber der Taubstumme, der nie gehört hat oder sein Gehör in der ersten Kindheit verloren hat, lernt die Sprache selten oder nie so beherrschen, daß er sie in Wort und Schrift mit derselben Sicherheit und Leichtigkeit gebrauchen kann, wie Personen, welche sie in der Kindheit durch das Gehör erlernen. Die Eigentümlichkeiten seiner Phraseologie werden oft „Taubstummismen“ genannt und ihr Ursprung



wird von einigen Fachschriftstellern der Inversion der Zeichensprache zugeschrieben; aber ihre Hauptursache gleicht der jener Fehler, welche man im Gebrauch einer fremden Sprache macht, und die Ursache dieser Fehler liegt nur in der ungenügenden Kenntnis der Sprache.

Die charakteristischen Merkmale eines ununterrichteten Taubstummen, besonders wenn seine Zeichensprache nicht weiter ausgebildet wurde und auf die rudimentären Zeichen beschränkt blieb, sind eben jene, welche man in solchem Fall erwarten kann. Von dem Verkehr mit seinesgleichen ausgeschlossen, sowohl die natürliche Ordnung der Dinge, als die Handlungen seiner Mitmenschen falsch auslegend, wird er leicht melancholisch, mißtrauisch, falsch und grausam. Die Nachlässigkeit jener Eltern und Angehörigen, welche aus was immer für einen Grund ein taubstummes Kind unter solchen Umständen aufwachsen lassen, zumal wenn wie in den Vereinigten Staaten die Wohltat der Erziehung jedem kostenlos geboten wird, ist einfach verbrecherisch.

Eine weise geleitete Erziehung und Bildung, welche dem Taubstummen Schrift und Sprache als Verkehrsmittel bietet und ihn richtige Ansichten über sein Verhältnis zu Gott und Menschen lehrt, ist geeignet, die oben erwähnten Mängel auszumerzen und befähigt ihn, einst seinen richtigen Platz in der Welt als ein nützliches und tätiges Mitglied der Gesellschaft einzunehmen.

10. Verständigungsmittel.

S p r a c h e und S p r a c h l e s e n werden heute allgemein in amerikanischen Taubstummenschulen gelehrt und manche Taubstumme bringen es zu großer Fertigkeit in diesen Verständigungsmitteln. In manchen Fällen jedoch ist der Erfolg entweder infolge geistiger Unfähigkeit, mangelhaften Gesichts oder anderer Unfähigkeiten so gering, daß sie, wenn überhaupt, nur von sehr geringem praktischen Wert sind.

Die natürliche Sprache der Taubstummen, die Z e i c h e n s p r a c h e, ist in den Taubstummenschulen in einem solchen Grad ausgebildet und ausgearbeitet worden, daß sie fähig ist, abstrakte Gedanken und die feinsten Nuancen von Meinungen auszudrücken. Für die Tauben ist sie um so vieles klarer als die Sprache und viel schneller im Ausdruck als Schreiben oder manuales Buchstabieren, daß sie selbe im Verkehr unter sich im allgemeinen jedem anderen Verständigungsmittel vorziehen. Sie bedienen sich selbst bei öffentlichen Ansprachen ihrer mit Vorliebe, denn sie wendet sich an ihr Herz und ihren Verstand mit viel mehr Nachdruck als noch so beredte Worte.

Das m a n u e l l e A l p h a b e t, welches von den Tauben vielfach als Verstärkung der Zeichensprache benützt wird, kann leicht von jedermann innerhalb einer Stunde erlernt werden und ist oft von großem



Wert im Verkehr mit Taubstummen, wenn man weder von der Wort- noch von der Zeichensprache Gebrauch machen kann. Eine kleine Übung befähigt, es viel rascher zu gebrauchen, als man schreiben kann. Das einhändige manuelle Alphabet wird gewöhnlich von den Taubstummen Amerikas jedem anderen vorgezogen.

Schreiben ist auch immer als Verkehrsmittel mit den unterrichteten Taubstummen, die nicht Lippenlesen können, zu gebrauchen, oder wenn es von Wichtigkeit ist, daß kein Mißverständnis entsteht.

Der ununterrichtete Taubstumme, der nie gehört hat, oder dessen Gehör in frühester Kindheit verloren ging, hat keinerlei Kenntnis von der Wortsprache. Dieser Mangel an Sprache ist der Schlüssel zu seinem geistigen Zustand und seinen charakteristischen Merkmalen. Er ist intelligent, er beobachtet, urteilt und zieht Schlüsse, aber sein Gedankengang, der durch geistige Bilder und rohe Gesten geleitet wird, ist unvollkommen und unvollständig, während sein Urteil, das durch seinen eigenen beschränkten Gesichtskreis begrenzt und nicht von der höheren Weisheit und größeren Erfahrung anderer berichtigt wird, geeignet ist, ihn falsche Schlüsse ziehen zu lassen. Sorgfältige, eingehende Erkundigungen bei wohlunterrichteten Taubstummen in bezug auf ihre Ideen und Begriffe vor dem Beginn ihres Unterrichts haben als Resultat die Tatsache ergeben, daß sie — obzwar sie wie die meisten Kinder im allgemeinen — gewöhnlich die Phänomene der Natur als etwas Selbstverständliches hinnehmen und sich über deren Ursache keine Gedanken machen, doch manchmal über diese Dinge nachdenken und sich auf mannigfache, phantastische Art einige der auffallenderen Phänomene und deren Entstehung zu erklären suchen, so z. B. daß der Wind durch große Blasebälge entsteht, daß der Regen durch kleine Löcher an der Himmelsdecke herabgegossen wird, daß der Schnee auf einer himmlischen Mühle gemahlen wird wie Mehl, daß Blitz und Donner Kanonenschüsse sind, daß die Sterne Kerzen und Lampen sind, die jeden Abend am Himmel angezündet werden, daß der Tod durch die Medizinen verursacht wird, welche kranken Personen verabreicht werden, usw. usw. Keines dieser Kinder scheint zu der Vorstellung von dem Vorhandensein einer Seele und der Existenz Gottes gelangt zu sein oder den Gedanken der Unsterblichkeit zu fassen; nur zwei Fälle sind bekannt geworden, in welchen Kinder über die Entstehung der Welt und deren Bewohner nachgedacht haben. Ein Mädchen, das erst im Alter von 15 Jahren in die Schule eintrat, sagte, „sie habe versucht darüber nachzudenken, konnte es aber nicht,“ sie dachte „die Menschen kämen aus dem Süden“, und ein sehr intelligenter Knabe im Alter von 9 Jahren, der aus seinen Beobachtungen zu einem Begriff von der Fortpflanzung der Menschen durch Vater auf Kind, von

den Tieren auf gleiche Weise und der Vermehrung der Pflanzen durch Samen gelangt war, quälte sich lange und ernsthaft mit der Frage, woher der erste Mensch, das erste Tier, die erste Pflanze gekommen seien, aber — gleich so vielen weiseren Männern — ohne zu einem befriedigenden Schluß zu gelangen.

Der Taubstumme kommt sehr bald dazu, sich eine Zeichensprache zu erfinden, welche für den Ausdruck der gewöhnlichen Bedürfnisse des täglichen Lebens genügt, und wenn er intelligente Freunde hat, welche bereit sind, ihm in seinen Bemühungen beizustehen und seine Gedanken auf diese Art zu unterstützen, oder wenn er Umgang mit anderen Taubstummen hat, wird er diese Sprache erweitern und bis auf einen hohen Grad ausbilden. Sie wird zu seiner gewöhnlichen Gedankenweise werden, und wenn er auch nach langen Jahren der Anstrengung seiner Lehrer und Aufgebot seines ganzen Fleißes dahin gelangt, mehr oder weniger in gesprochenen Worten zu denken und zu schreiben, so bleibt die Zeichensprache doch die leichteste und natürlichste Methode nicht nur seines Ausdrucks, sondern auch seines Denkens. Die gesprochene oder geschriebene Wortsprache ist für ihn etwas Fremdes, wie eine ausländische Sprache, etwas Gekünsteltes; er mag sie beherrschen lernen, wie der hörende Student eine fremde Sprache, so daß er bis auf einen gewissen Grad darin denken lernt, er wird sie mit einiger Leichtigkeit und Freiheit wie auch mit Verständnis und Vorteil gebrauchen; aber — einige seltene Fälle besonders sorgfältigen Unterrichts und verständnisvoller Umgebung ausgenommen — bleibt die Zeichensprache das geeignetste Ausdrucks- und Verständigungsmittel des Taubstummen.

Der Zensus von 1900 enthielt eine Anfrage, welche Verständigungsmittel gewöhnlich und am meisten von den Taubstummen verwendet würden. In der Mehrzahl der Fälle machten die Antworten zwei oder mehr der vier eben beschriebenen Methoden namhaft. Dr. Bell analysierte und klassifizierte die Rückantworten mittels eines ingeniösen Verfahrens und der Erfolg bewies, daß die berichteten Variationen alle fünfzehn möglichen Kombinationen der vier Methoden umfaßten. Die nachstehende Tabelle zeigt die Zahlen und Prozentsätze der Taubstummen, von welchen berichtet wurde, daß sie sich der verschiedenen Methoden oder kombinierten Methoden bedienten:

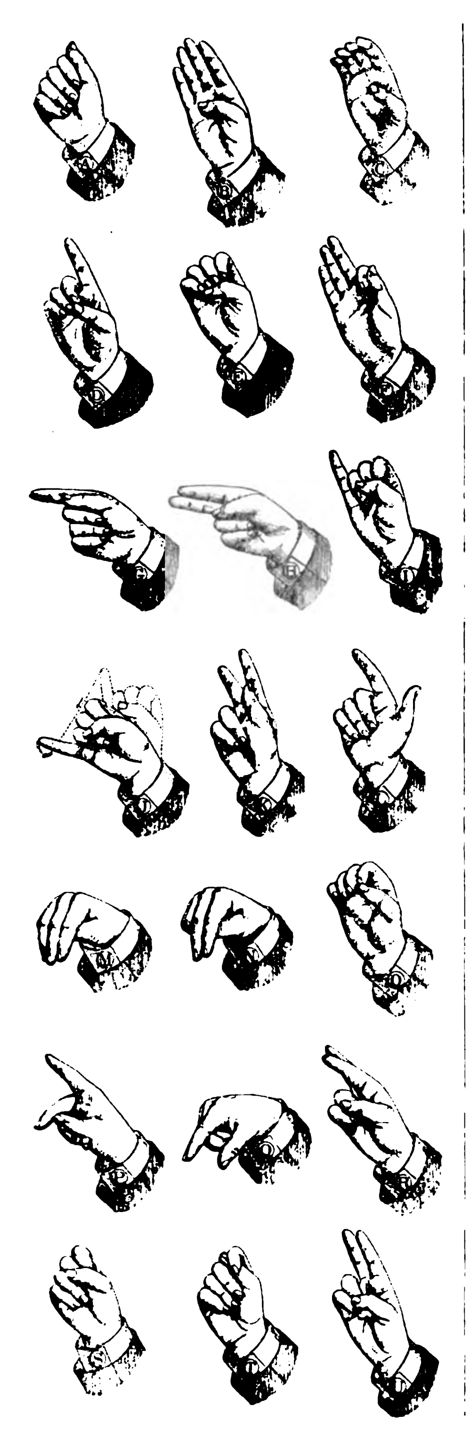
Gewöhnliche Verständigungsmethoden:	Anzahl	Prozentsatz
Zeichen, Fingerbuchstabieren, Schreiben und Sprache . .	3.340	09·5
Zeichen, Fingerbuchstabieren und Schreiben	12.617	36·0
Zeichen, Fingerbuchstabieren und Sprache	142	00·4
Zeichen und Fingerbuchstabieren	983	02·8

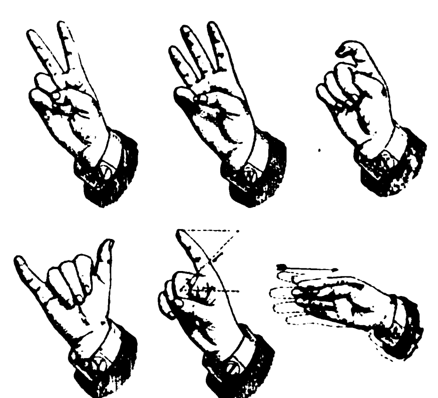


	Anzahl	Prozentsatz
Zeichen, Schreiben und Sprache	147	00·4
Zeichen und Schreiben	361	01·0
Zeichen und Sprache	424	01·2
Zeichen	5.904	16·8
Fingerbuchstabieren, Schreiben und Sprache	317	00·2
Fingerbuchstabieren und Schreiben	759	02·2
Fingerbuchstabieren und Sprache	46	00·1
Fingerbuchstabieren	262	00·7
Schreiben und Sprechen	450	01·3
Schreiben	231	00·7
Sprechen	9.078	25·9
Ausgewiesene Zahl	25.061	100·0

Wahrscheinlich waren die laut Ausweis nur der Zeichensprache Mächtigen die ununterrichteten oder schlecht unterrichteten Tauben; jene, welche sich der Zeichen nebst anderen Verständigungsmethoden bedienten, waren die Durchschnittsschüler und Graduierten unserer Schulen; jene, welche sich hauptsächlich der Sprache bedienten, waren in der Hauptsache solche, welche die Sprache auf die gewöhnliche Weise durch das Gehör erlernt und sie erhalten hatten, nachdem das Gehör verloren gegangen war, aber in dieser Klasse befanden sich auch 1805 Personen, bei welchen die Taubheit sich vor Erreichung des fünften Lebensjahres zeigte, und von welchen 659 taub geboren waren. Die Zahl jener Taubstummen, welche laut Zensus sich nur des Fingerbuchstabierens und Schreibens bedienten, war sehr gering, aber die Zahl derer, welche sich dieser Verständigungsmethoden im Verein mit anderen bediente, war groß, wie aus der folgenden Tabelle ersichtlich ist, welche Zahl und Proportion jener angibt, von welchen berichtet wurde, daß sie sich aller vier Verständigungsmethoden entweder einzeln oder im Verein mit anderen Methoden bedienten.

Verständigungsmethoden:	Taubheit vor dem 20. Jahr eingetreten Anzahl	Taubheit vor dem 20. Jahr eingetreten Prozentsatz
Zeichen	23.512	75·9
Fingerbuchstabieren	18.238	58·9
Schreiben	17.951	58·0
Sprache	10·235	33·1
Ausgewiesene Zahl	30.964	





Das Einhand-Alphabet allgemein im Gebrauch.

11. Krankheiten.

Nachdem die Krankheiten, welche Taubheit erzeugen, in manchen Fällen das Ergebnis einer unvollkommenen physischen Konstitution sind und in anderen Fällen eine ursprünglich kräftige Konstitution schwächen und angreifen, wären wir berechtigt anzunehmen, daß der Prozentsatz von Krankheiten bei Personen dieser Klasse höher sein müsse als bei hörenden Menschen. Wir haben nur wenige Berichte über diesen Punkt außer jenen unserer Schulen und diese sind nicht in eine statistische Form gefaßt; aber nach dem Zeugnis der Schulleiter im allgemeinen erfreuen sich ihre Zöglinge in der Regel der besten Gesundheit, durchschnittlich ebensoguter Gesundheit als hörende Kinder. Dieser Umstand ist wohl den regelmäßigen Gewohnheiten, der gesunden Nahrung, den gut ventilierten Zimmern, guten sanitären Einrichtungen und Freiluftübungen des Institutslebens zu-

zuschreiben, welches in günstigster Weise jeder krankhaften konstitutionellen Anlage entgegenwirkt.

Früher war man der Meinung, daß Taubstumme besonders empfänglich für Tuberkulose seien, weil die von Porter und Peet in unserem Lande, Wilde in Irland und Müller in Deutschland gesammelten Statistiken nachwiesen, daß ein großer Prozentsatz von Todesfällen unter den Taubstummen auf dieses Leiden zurückzuführen sei; aber während der letzten Jahre hat man die Beobachtung gemacht, daß die Tuberkulose unter den Taubstummen nicht vorherrschend war. Die hohe Sterblichkeit aus dieser Ursache in früheren Zeiten ist wahrscheinlich auf schlechte sanitäre Verhältnisse und Infektion zurückzuführen.

Man hört manchesmal behaupten, daß die Lungen der Taubstummen infolge des Mangels an Übung durch das Sprechen schlecht entwickelt seien, aber abgesehen davon, daß taube Kinder gewöhnlich einen ausgiebigen Gebrauch von ihrer Stimme machen, indem sie die verschiedenartigsten Töne von sich geben, genügt in Wirklichkeit die Ausdehnung der Lungen beim Atemholen, wie Hartmann sagt, zu deren richtiger Entwicklung. Eine genaue Untersuchung der Lungen der Studenten des Gallaudet-Collegs in Washington, welche angestellt wurde, um die Lungenschwachen vor zu anstrengenden gymnastischen Übungen zu warnen, ergab, daß unter 50 Zöglingen nur einer schwach auf der Lunge war.

12. Sterblichkeit.

Wir besitzen keine vergleichenden Tabellen in genügender Ausführlichkeit, um aus dem Verhältnis der Sterblichkeit der Taubstummen gegenüber jener der Hörenden einen sicheren Schluß ziehen zu können. In Dänemark stimmte in den Jahren 1879 bis 1888 die Sterblichkeit unter erwachsenen Taubstummen so ziemlich mit der Sterblichkeit der Arbeiterklasse in Kopenhagen, welche die höchste in Dänemark ist, überein. Eine Tatsache, welche Mygind auf ihre ungesunden sozialen und sanitären Verhältnisse zurückführt. Die Totalsumme war jedoch zu gering, um Schlüsse auf die Allgemeinheit aus ihr ziehen zu können. Bei oberflächlicher Beobachtung konnte man zu der Annahme gelangen, daß Taubstumme mehr als Hörende gefährlichen Unfällen auf der Straße, auf Eisenbahnen usw. ausgesetzt seien, da sie unfähig sind, die Warnungssignale zu hören, aber die größere Gefahr wird wahrscheinlich durch die Gewohnheit größerer Vorsicht an gefährlichen Stellen behoben. Es ist zu hoffen, daß die erforderlichen Statistiken zur Bestimmung der Sterblichkeitsziffer unter den Taubstummen bald zusammengestellt werden, denn gegenwärtig weigern sich noch einige Lebensversicherungsgesellschaften, das Leben Taubstummer zu ver-



sichern und andere verlangen von ihnen mehr als das Doppelte der gewöhnlichen Quote.

13. Ehe.

Seitdem die Unterweisung und Erziehung der Taubstummen allgemein geworden ist, hat die Ehe unter ihnen aufgehört, zu den Seltenheiten zu gehören, besonders in Amerika. Von 27.924 Zöglingen, welche bis zum Jahre 1890 amerikanische Taubstummenschulen besuchten, vermählten sich 6460 oder 23 %. Von 37.223 im Zensus von 1900 nachgewiesenen Taubstummen waren 10.630 oder 28·5 % Taubstumme verheiratet, verwitwet oder geschieden.

Ehen zwischen Taubstummen scheinen minder produktiv zu sein, als gewöhnliche Ehen. Das Verhältnis von 3078 Ehen unter den Tauben in Amerika ohne Nachkommen war 14·1 % und die durchschnittliche Zahl der Kinder, die auf jede Mutter kamen, waren 2·61.

In 72 % der Ehen unter Taubstummen, welche in Amerika registriert wurden, waren beide Ehehälften taub; wie weiter oben in dem Abschnitt über „Erblichkeit“ nachgewiesen wurde, sind Ehen dieser Art, außer wenn beide Eltern mit erblicher Taubheit belastet sind, nicht mehr der Gefahr ausgesetzt, taube Kinder zu zeugen, als solche zwischen einer tauben und einer hörenden Person. Diese Ehen bieten mehr Wahrscheinlichkeit des Glücks als andere, zweifellos dank dem starken Band gegenseitiger Liebe und Nachsicht, die aus dem gleichartigen Zustand von Mann und Frau zu erklären ist, sowie aus der Gleichheit ihrer sozialen Beziehungen und Sympathien. Aus den Statistiken über Ehescheidungen und Trennungen geht hervor, daß die Ehescheidungen und Trennungen nur 2·5 % betragen; bei Ehen zwischen einer hörenden und einer tauben Person erhöht sich der Prozentsatz auf 6·5 %.

Bei Ehen zwischen Taubstummen, deren Taubheit nicht erblich ist, besteht, wenn überhaupt, nur geringe Gefahr, daß die Taubheit auf die Nachkommen übergeht, vorausgesetzt, daß diese Personen heiraten, welche keine tauben Angehörigen haben. Die Wahrscheinlichkeit tauber Kinder von Eheleuten, von welchen entweder eines oder beide Teile erblich taub sind, ist schon in dem Absatz über Erblichkeit besprochen worden.

14. Beschäftigungen.

Ununterrichtete Taubstumme können nur Arbeiten leisten, die keine Vorbildung und keine Geschicklichkeit verlangen, aber gerade auf dem Gebiet solcher Arbeiten ist der Weltbewerb so groß und die Tauben befinden sich in einem solchen Nachteil gegen die Hörenden, daß sie, obwohl sie manchmal fähig sind, sich selbst zu erhalten, doch oft mehr oder minder ihren Familien oder den Gemeinden zur Last fallen.

Bei unterrichteten Taubstummen liegt der Fall ganz anders. In allen großen amerikanischen Schulen wird die Wichtigkeit des industriellen Unterrichts voll anerkannt und einige Stunden täglich werden diesem Zweck gewidmet. Die gelehrten Beschäftigungen und Hand-

fertigkeiten sind für Knaben: Bäcker, Raseur und Friseur, Korbflechter, Hufschmied, Buchbinder, Buchhalter, Pflasterer, Besenbinder, Drechsler, Tischler, Sesselmacher, Zementierer. Maschinenbauer, Graveur, Kupferstecher, Ackerbauer, Gärtner, Matratzenmacher, Zimmermaler, Tapezierer, Photographen, Plombierer, Drucker, Schuhmacher, Schildermaler, Steineleger, Schneider, Maschinenschreiber. Für Mädchen: Kochen, häusliche und Ziernäharbeiten auf der Maschine sowohl als mit der Hand, Kleidermachen, Bügeln, Stricken, Hutmachen, Hemdennähen, Schneiderkleider nähen, Zusammenheften von Bögen für Buchbinder; Unterricht im Zeichnen, Modellieren und Dekorieren befähigt einige der Schüler, sich dem Kunsthandwerk oder der Kunst selbst zu widmen. In manchen Fällen bringen es die Schüler während ihrer Schulzeit zu voller Meisterschaft in ihrem Gewerbe, so daß sie nach Austritt aus derselben und erfolgter Graduierung mitunter sofort einträgliche Stellungen finden und bekleiden können. Und selbst wenn sie, wie es vielfach der Fall ist, nur mit den Grundzügen eines Gewerbes während der Schulzeit vertraut werden, die Werkzeuge richtig gebrauchen lernen, Geschicklichkeit, Flinkheit und die Gewohnheit fleißiger Arbeit erwerben, so werden sie es später viel leichter finden, alle Schwierigkeiten ihres Berufs zu überwinden oder selbst ein neues Handwerk zu erlernen, als es ihnen möglich wäre, wenn sie dem industriellen Unterricht keine Aufmerksamkeit geschenkt hätten.

Von den 23.272 tauben Personen, welche im Zensus von 1900 als Zwanzigjährige und darüber ausgewiesen waren, fanden 11.670 oder 50·1% lohnende Anstellung. Der Prozentsatz der Tauben, der mit Recht als selbsterhaltend betrachtet werden kann, ist sogar größer, denn die Hauptbeschäftigung verheirateter Frauen (die Führung des Hauswesens) ist in dem Bericht des Zensus über gewinnbringende Beschäftigungen nicht angeführt. Die Liste der Beschäftigungen und Gewerbe, welchen sich Taubstumme widmen, umschließt nicht nur die oben angeführten, die in der Schule gelehrt werden, sondern fast jeden Beruf, der nicht den tatsächlichen Gebrauch von Gehör und Sprache verlangt. Die große Mehrzahl ist in den verschiedenen Zweigen der Geschicklichkeit verlangenden Industrien beschäftigt; einige sind Künstler oder Arbeiter in kunstgewerblichen Unternehmungen, während aus den intelligenteren und einer höheren Ausbildung teilhaftig gewordenen Taubstummen, speziell solchen, welche der Vorzüge des Washington-Collegs teilhaftig geworden sind, viele Taubstummenlehrer, auch Geistliche für Taubstumme, mehrere Verleger, Herausgeber, Kaufleute, Gütermäkler, Regierungsbeamte, Architekten, Bankiers, Erfinder, Chemiker und Advokaten hervorgehen.

Es gibt, wenn überhaupt, nur sehr wenige professionelle Bettler unter den Taubstummen. Die zahlreichen Bettler, welche an das Mitleid des Publikums appellieren, indem sie geschriebene oder gedruckte Karten mit der Aufschrift „Ich bin taubstumm“ vorweisen, sind gewöhnlich



Betrüger, die vortrefflich sprechen können und hören. Es ist nicht immer leicht für den Laien den Betrug zu entdecken, aber ein unterrichteter Tauber oder ein Taubstummenlehrer wird bald auf die Wahrheit kommen. Die amerikanische Verbindung der Tauben macht lebhafte Anstrengungen, um diesen Betrügereien, welche die Tauben in unverdienter Weise diskretieren, ein Ende zu machen.

15. Gesetzliche Rechte und Verantwortlichkeiten.

Nach dem Justinianischen Codex wurden Taubstumme, welche nicht lesen und schreiben konnten, zu den Geisteskranken und Idioten gerechnet und hatten daher weder gesetzliche Rechte noch Verantwortlichkeit. Ein richtigeres Verständnis ihrer geistigen Verfassung hat zu einer wesentlichen Modifikation ihres gesetzlichen Status, wenigstens soweit ihre Rechte in Betracht kamen, geführt. Es ist wiederholt in England sowohl als Amerika beschlossen worden, daß ein ununterrichteter Taubstummer, der intelligent genug ist, seine Ideen, Wünsche und Absichten mittels Zeichen auszudrücken, berechtigt ist, Kontrakte zu machen, über sein Eigentum durch Schenkung oder Testament zu verfügen und vor Gericht Zeugenschaft abzulegen. Der Intelligenzgrad und die Leichtigkeit der Mitteilung kann gewöhnlich durch das Zeugnis von Bekannten und erfahrenen Taubstummenlehrern festgestellt werden.

Der ununterrichtete, aber nicht unintelligente Taubstumme, welcher ein Verbrechen gegen fremdes Eigentum begeht — meistens Diebstahl —, wird gewöhnlich und mit Recht für seine Tat verantwortlich gemacht; aber im Falle eines schweren Verbrechens gegen eine Person, wie Totschlag, durch Grausamkeit provoziert, ist seine moralische und gesetzliche Verantwortlichkeit nicht so leicht zu bestimmen. In solchen Fällen, welche leider im Verhältnis zu der Anzahl dieser Art von Personen häufig waren, haben sich Richter und Geschworene, besonders in bezug auf die Todesstrafe, natürlicherweise gescheut zu erklären, daß der unerzogene und ununterrichtete Taubstumme moralisch und gesetzlich verantwortlich sei, und er ist entweder durch die Berufung seines Anwalts auf das alte Gesetz, das die Taubstummen gleich den Irrsinnigen und Idioten für unverantwortlich erklärt, jeder Untersuchung und Verhandlung entgangen, oder er wurde dank dem Mitleid oder der Meinungsverschiedenheit der Geschworenen freigesprochen.

Unterrichtete Taubstumme, welche mit anderen mündlich oder schriftlich verkehren können, nehmen vor dem Gesetz dieselbe Stellung ein wie hörende Personen.

16. Die Schulen und Unterrichtsanstalten.

Über die Erziehung, den Unterricht und die Fürsorge der Taubstummen habe ich im vorigen Hefte dieser Zeitschrift („Eos“ 1915, S. 270 ff.) berichtet. Ich gebe hier nun eine Liste unserer Taubstummenschulen.

A. Staatsschulen.

Nr.	Name	Ort	Gründungsjahr	Unterrichtsmethode
1	**Alabama**: Schule für Taube . .	Talladega	1858	kombinierte
2	**Arizona**: Universität, Abteilung für Taube	Tucson	1912	Lautsprache
3	**Arkansas**: Taubstummeninstitut .	Little Rock	1868	
4	**California**: Institut für die Erziehung der Tauben und Blinden	Berkeley, Alameda Co.	1860	
5	**Colorado**: Schule für Taube und Blinde	Colorado Springs, El Taso Co.	1874	
6	**Columbia**: Institut für Taube (zwei Schulen):			kombinierte
	a) Kendall-Schule	Kendall Green.	1857	
	b) Gallaudet-College	Washington	1864	
7	**Connecticut** (zwei Schulen):			
	a) Amerik. Schule für Taube .	Hartford	1817	
	b) Mystics Sprachschule f. Taube	Mystic	1870	Lautsprache
8	**Florida**: Schule für Taube und Blinde	St. Augustine	1885	
9	**Georgia**: Schule für Taube . . .	Cave Spring	1846	
10	**Idaho**: Staatsschule für Taube und Blinde	Gooding	1906	
11	**Illinois**: Schule für Taube . . .	Jacksonville	1846	
12	**Indiana**: Staatsschule für Taube	Indianopolis	1844	
13	**Jowa**: Schule für Taube	Council Bluffs	1855	
14	**Kansas**: Schule für Taube . . .	Olatte, Johnson Co.	1861	kombinierte
15	**Kentucky**: Schule für Taube . .	Danvile, Boyle Co.	1823	
16	**Louisiana**: Staatsschule für Taube	Baton Rouge	1852	
17	**Maine**: Schule für Taube . . .	Portland	1876	
18	**Maryland** (zwei Schulen):			
	a) Schule für Taubstumme . .	Frederick	1868	
	b) Schule für farbige Blinde und Taube[1]	Overlea, Baltimore. Co.	1872	
19	**Massachusetts** (drei Schulen):			
	a) Boston: Schule für Taube .	Randolph	1899	
	b) Clark: Schule für Taube .	Northampton	1867	
	c) Neu-England: Industrieschule für Taubstumme . .	Beverly	1879	Lautsprache
20	**Michigan**: Schule für Taube . .	Flint	1854	
21	**Minnesota**: Schule für Taube . .	Faribault, Rice Co.	1863	
22	**Mississippi**: Institut für Taube .	Jackson	1854	
23	**Missouri**: Schule für Taube . .	Fulton, Callaway Co.	1851	
24	**Montana**: Schule f. Taube u. Blinde	Boulder	1893	kombinierte
25	**Nebraska**: Schule für Taube . .	Omaha	1869	
26	**New Jersey**: Schule für Taube .	Trenton	1883	
27	**Neu-Mexico**: Asyl f. Taubstumme	Santa Fé	1885	

[1]) Diese Schule ist ein Glied der Marylander Schule für Blinde.

Nr.	Name	Ort	Gründungsjahr	Unterrichtsmethode
28	New York (acht Schulen):			
	a) New York: Unterrichtsanstalt für Taubstumme	New York	1818	kombinierte
	b) Central New Yorker Institut für Taubstumme	Rome, Oneida Co.	1875	kombinierte
	c) Westliches New Yorker Institut für Taubstumme . . .	Rochester	1876	Handalphabet
	d) Nördliches New Yorker Institut für Taubstumme . .	Malone, Franklin Co.	1884	kombinierte
	e) Institut für verbesserten Taubstummenunterricht	New York	1867	Lautsprache
	f) Le Conteuex St. Marys Institut für verbesserten Taubstummenunterricht	Buffalo	1862	kombinierte
	g) St. Josephs Institut für verbesserten Taubstummenunterricht	West Chester	1869	kombinierte
	h) Albany Heimschule für den Lautsprachunterricht an Taubstumme	Pine Hills	1869	Lautsprache
29	Nord-Carolina (zwei Schulen):			
	a) Staatsschule f. Taubstumme	Morganton, Burke Co.	1894	
	b) Staatsschule für Blinde und Taube	Raleigh	1845	
30	Nord-Dakota: Schule für Taubstumme	Devils Lakes, Ramsey Co.	1890	kombinierte
31	Ohio: Staatsschule für Taube .	Columbus	1829	
32	Oklahoma (zwei Schulen):			
	a) Schule für Taube	Sulphur	1898	
	b) Industrieinstitut für Taube, Blinde und Waisen der Farbigen	Taft	1909	Handalphabet
33	Oregon: Schule für Taubstumme	Salem	1870	kombinierte
34	Pennsylvania (vier Schulen):			
	a) Pennsylvania: Institut für Taubstumme	Mt. Airy, Philadelphia	1820	Lautsprache
	b) Westl. Pennsylvania: Unterrichtsanstalt für Taubstumme	Edgewood Park, Allegheny Co.	1876	kombinierte
	c) Pennsylvania: Sprachschule für Taube	Scranton	1883	
	d) Heim für den Unterricht in der Sprache an Taubstumme vorschulpflichtigen Alters .	Philadelphia	1892	Lautsprache
35	Rhode Island: Institut für Taube	Providence	1877	
36	Süd-Carolina: Institut für die Erziehung Blinder und Tauber .	Cedar Spring	1849	kombinierte

Nr.	Name	Ort	Gründungsjahr	Unterrichtsmethode
37	Süd-Dakota: Schule für Taube .	Sioux Falls Minnehaha Co.	1880	kombinierte
38	Tennessee: Taubstummenschule .	Knoxville	1845	kombinierte
39	Texas (zwei Schulen):			
	a) Schule für Taube	Austin	1857	kombinierte
	b) Institut für farbige taube, stumme und blinde Kinder .	Austin	1887	kombinierte
40	Utah: Schule für Taube	Ogden	1884	kombinierte
41	Vermont: Austine-Institut für Taube und Blinde	Brattleboro	1912	Lautsprache
42	Virginia (zwei Schulen):			
	a) Schule für Taube und Blinde	Staunton	1839	kombinierte
	b) Schule für farbige blinde und taube Kinder	Newport News	1909	Handalphabet
43	Washington: Staatsschule f. Taube	Vancouver	1886	kombinierte
44	West-Virginia: Schule für Taube und Blinde	Romney, Hampshire Co.	1870	kombinierte
45	Wisconsin: Staatsschule für Taube	Delavan, Walworth Co.	1852	kombinierte

Zusammen sind dies 64 Staatsschulen, nicht Tagesschulen.

B. Öffentliche Tagesschulen.

Nr.	Name	Ort	Gründungsjahr	Unterrichtsmethode
	Californien:			
1—4	1. Los Angeles: Tagschule für Taube	Los Angeles	1899	Lautsprache
	2. Oakland: Tagschule, Sprachklasse	Oakland	1898	Lautsprache
	3. Sacramento: Tagschule für Taube	Sacramento	1904	Lautsprache
	4. San Francisco: Sprechschule für Taube	San Francisco	1901	Lautsprache
	Georgia:			
	5. Atlanta, Tagschule für Taube	Atlanta	1912	kombinierte
6—17	**Illinois:**			
	6. Bernhard Moos': Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1908	Lautsprache
	7. Burr: Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1898	Lautsprache
	8. Dore: Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1875	Lautsprache
	9. Holden: Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1905	Lautsprache
	10. Jirka: Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1909	Lautsprache
	11. Kozminski: Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1896	Lautsprache
	12. Ogden: Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1896	Lautsprache
	13. Phil. Sheridan: Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1910	Lautsprache

Nr.	Name	Ort	Gründungsjahr	Unterrichtsmethode
	Illinois:			
	14. Seward: Öffentliche Tagesschule für Taube		1901	
	15. Hammond: Öffentliche Tagesschule für Taube	Chicago	1897	
	16. Normale öffentliche Übungsschule für Taube		1905	
	17. Rock Island: Tagesschule für Taube	Rock Island	1901	
18	**Massachusetts:**			
	Horace Mann School	Boston	1869	
19—33	**Michigan:**			
	19. Bay City: Abteilung f. Schwerhörige an den öffentl. Schulen	Bay City	1901	
	20. Calumet:	Calumet	1902	Lautsprache
	21. Detroit:	Detroit	1894	
	22. Houghton:	Houghton	1908	
	23. Iron Mountain:	Iron Mountain	1906	
	24. Ironwood:	Ironwood	1903	
	25. Jackson: Tagesschule für Taube	Jackson	1912	
	26. Kalamazoo:	Kalamazoo	1904	
	27. L'Anse:	L'Anse	1912	
	28. Manistee:	Manistee	1904	
	29. Marquette:	Marquette	1907	
	30. Sault Ste Marie:	Sault Ste Marie	1906	
	31. Traversee City:	Traversee City	1904	
	32. Grand Rapids: Sprach-Tagesschule für Taube	Grand Rapids	1898	
	33. Saginaw: Sprach-Tagesschule für Taube	Saginaw	1901	
34	**Missouri:**			
	Gallaudet-Schule	St. Louis	1878	kombinierte
35—36	**New Jersey:**			
	35. Jersey City: Öffentl. Tagesschule für Taube	Jersey City	1910	Lautsprache
	36. Newark-Schule für Taube .	Newark	1912	
37—38	**New York:**			
	37. Öffentliche Schule 47, Manhattan	New York	1908	Lautsprache
	38. Öffentliche Schule 162, Klassen für Taube, Brooklyn	Brooklyn	1910	

Nr.	Name	Ort	Gründungsjahr	Unterrichtsmethode
39—44	**Ohio:**			
	39. Ahstabula: Tagesschule für Taube	Ahstabula	1903	Lautsprache
	40. Cleveland: Tagesschule für Taube	Cleveland	1892	Lautsprache
	41. Toledo: Tagesschule für Taube	Toledo	1911	Lautsprache
	42. Cincinnati: Sprachschule . .	Cincinnati	1886	Lautsprache
	43. Conneaut: Sprachschule . .	Conneaut	1909	Lautsprache
	44. Dayton: Schule für Taube	Dayton	1899	Lautsprache
45	**Oregon:**			
	Portland: Tagesschule für Taube	Portland	1908	Lautsprache
46—47	**Washington:**			
	46. Seattle: Öffentliche Tagesschule für Taube	Seattle	1906	Lautsprache
	47. Tacoma: Tagesschule f. Taube	Tacoma	1908	Lautsprache
48—70	**Wisconsin:**			
	48. Antigo: Tagesschule für Taube	Antigo	1906	Lautsprache
	49. Appleton: Tagesschule für Taube	Appleton	1896	Lautsprache
	50. Ashland: Tagesschule für Taube	Ashland	1898	Lautsprache
	51. Bloomington: Tagesschule für Taube	Bloomington	1906	Lautsprache
	52. Eau Claire: Tagesschule für Taube	Eau Claire	1895	Lautsprache
	53. Fond du Lac: Tagesschule für Taube	Fond du Lac	1895	Lautsprache
	54. Green Bay: Tagesschule für Taube	Green Bay	1897	Lautsprache
	55. La Crosse: Tagesschule für Taube	La Crosse	1899	Lautsprache
	56. Madison: Tagesschule für Taube	Madison	1908	Lautsprache
	57. Marinette: Tagesschule für Taube	Marinette	1895	Lautsprache
	58. New London: Tagesschule für Taube	New London	1906	Lautsprache
	59. Platteville: Tagesschule für Taube	Platteville	1906	Lautsprache
	60. Racine: Tagesschule für Taube	Racine	1900	Lautsprache
	61. Rice Lake: Tagesschule für Taube	Rice Lake	1907	Lautsprache
	62. Sheboygar: Tagesschule für Taube	Sheboygar	1894	Lautsprache
	63. Stevens Point: Tagesschule für Taube	Stevens Point	1905	Lautsprache
	64. Superior: Tagesschule für Taube	West-Superior	1897	Lautsprache
	65. Wausau: Tagesschule für Taube	Wausau	1890	Lautsprache
	66. Black River: Schule für Taube	Black River	1897	Lautsprache
	67. Marshfield: Schule für Taube	Marshfield	1912	Lautsprache
	68. Milwaukee: Schule für Taube	Milwaukee	1898	Lautsprache
	69. Mineral Point: Schule für Taube	Mineral Point	1912	Lautsprache
	70. Oshkosh: Schule für Taube	Oshkosh	1895	Lautsprache

Wir wiederholen auch hier kurz die verschiedenen Unterrichtsmethoden:

I. Die manuelle Methode. Zeichen, das Handalphabet und Schreiben sind die Hauptunterrichtsmittel. Lehrziele sind: Geistige Entwicklung, Leichtigkeit der Auffassung und Gebrauch der geschriebenen Sprache.



II. Die manuelle Alphabetmethode. Zeichen, das Handalphabet und Schreiben sind die Hauptmittel zum Unterricht der Schüler und die hauptsächlichen Ziele, die zu erreichen jede Schule anstrebt, sind geistige Entwicklung, Leichtigkeit der Auffassung und der Gebrauch der geschriebenen Sprache. Sprache und Sprachlesen wird allen Schülern der Anstalt nach dieser Methode gelehrt.

III. Die Oralmethode (Lautsprache). Sprache und Sprachlesen im Verein mit Schreiben sind die hauptsächlichsten Unterrichtsgegenstände; geistige Entwicklung und geschriebene Sprache wird gleichfalls angestrebt. Es besteht zwischen den verschiedenen Lehrplänen der Schulen ein Unterschied in dem Ausmaß, in dem der Gebrauch der natürlichen Zeichen in dem ersten Teil des Kursus erlaubt ist, und auch in der besonderen Pflege des Schreibens als Unterstützung der Sprache und des Sprachlesens im Verlaufe der Unterweisung.

IV. Die Aurikularmethode (Gehörübungen). Das Gehör der halbtauben Schüler wird verwertet, bis auf den höchsten erreichbaren Grad entwickelt und mit oder ohne Hilfe künstlicher Hilfsmittel wird ihr Unterricht hauptsächlich durch den Gebrauch der Sprache und des Gehörs in Verbindung mit Schreiben gefördert. Das Ziel der Methode ist, die Schüler auf den Standpunkt zu bringen, daß sie statt unter die Tauben unter die Schwerhörigen gezählt werden können. Es gibt keine Schule, in welcher diese Methode ausschließlich angewendet wird; aber sie wird auf einige der Schüler aller Schulen der Vereinigten Staaten in Anwendung gebracht.

V. Das kombinierte System. Sprache und Sprachlesen werden als sehr wichtig betrachtet, aber geistige Entwicklung und die Erwerbung der Sprache werden für wichtiger gehalten. Man nimmt an, daß in vielen Fällen die geistige Entwicklung, die Erlernung der Sprache am meisten durch die Handalphabetmethode gefördert wird, und soweit es möglich ist, wird jeder Schüler nach jener Methode unterrichtet, welche seinem individuellen Fall am förderlichsten ist. Sprache und Sprachlesen werden gelehrt, wenn anzunehmen ist, daß der Aufwand an Mühe durch den zu erzielenden Erfolg gerechtfertigt wird; einige der Schüler werden ganz oder hauptsächlich nach der Oral- oder Aurikularmethode unterrichtet.

Wegen des Unterrichtszwanges, des Schulalters, der höheren Ausbildung und der Ausbildung zu Taubstummenlehren, wegen des „Montessori-Systems“ und der industriellen Ausbildung verweise ich nochmals auf die früheren Ausführungen in dieser Zeitschrift, ergänze sie aber durch die folgenden Mitteilungen.

17. Religiöse Arbeit für Erwachsene.

Der moralische und religiöse Unterricht, welcher in den meisten amerikanischen Taubstummenschulen erteilt wird, ist von nichtsektiererischem Charakter; die Lehrer empfehlen ihren Zöglingen, sich während der Ferien oder nach Verlassen der Schule mit ihren Kirchengemeinden in Verbindung zu setzen. Erwachsene Taubstumme ziehen jedoch im allgemeinen mehr Vorteil und Erhebung aus den Spezialgottesdiensten in der Zeichensprache als aus gewöhnlichem Gottesdienst und an Orten, wo die Zahl der Tauben groß genug ist, um eine Kongregation zu bilden, bietet das Abhalten solcher auf Taube berechneten Gottesdienste keine Schwierigkeit. Der ehrwürdige Thomas Gallaudet gründete im Jahr 1852 in New York eine Kirche für Taubstumme und heute werden in den meisten großen Städten der Vereinigten Staaten wöchentlich, an anderen Orten in größeren Intervallen Gottesdienste für Taubstumme abgehalten. Die Episkopalkirche ist nach dieser Richtung am eifrigsten, auch die Lutheraner, Methodisten, Baptisten, Katholiken haben Kirchen oder Missionen für Taubstumme und die Juden haben ebenfalls Gottesdienste für sie eingerichtet. In all diesen Missionen, mit Ausnahme der römisch-katholischen, sind die meisten Geistlichen selbst taub und eine große Anzahl tauber Laien beteiligt sich an dem Missionswerk. In Verbindung mit den religiösen Organisationen bestehen meistens wohltätige und Unterstützungsgesellschaften, in vielen Fällen literarische und gesellschaftliche Verbindungen.

18. Organisationen.

Es gibt drei sehr wichtige nationale Organisationen, die sich das Wohl der Taubstummen in den Vereinigten Staaten zur Aufgabe machen: 1. Die Konvention amerikanischer Taubstummenlehrer, welche im Jahre 1850 organisiert und durch Kongreßbeschluß im Jahre 1897 inkorporiert wurde. Sie strebt die Ausbildung und Förderung der Taubstummenerziehung an. Ihre Mitglieder bestehen aus Taubstummenlehrern ohne Rücksicht auf die Methoden. Ihr Präsident ist Dr. E. M. Gallaudet von Hartford, ehemals Präsident des Gallaudet-Kollegs. Ihr Organ ist das Blatt „American Annals of the Deaf", herausgegeben zu Washington, D. C., unter der Leitung der Konferenz der Obervorsteher und Vorsteher der amerikanischen Schulen für Taube [1]). Diese Konvention tritt alle drei Jahre zusammen und ihre Beschlüsse werden von dem Kongreß veröffentlicht. 2. Die Nationalassoziation der Tauben, die im Jahre 1880 organisiert

[1]) Dr. Edward Allen Fay selbst ist ihr Herausgeber.



und im Jahre 1900 inkorporiert wurde, steht erwachsenen Tauben offen. — Sie hält jedes dritte Jahr ihre Zusammenkünfte und ist für die Förderung der erziehlichen und industriellen Wohlfahrt der Tauben tätig. Ihr Präsident ist Olaf Hanson aus Seattle-Washington. 3. Die Amerikanische Assoziation zur Förderung des Unterrichts der Taubstummen, die im Jahre 1890 inkorporiert und in großmütigster Weise von Dr. Alexander Graham Bell dotiert wurde, hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Schulen für Taube in ihren Bestrebungen, Sprache und Sprachlesen zu lehren, zu unterstützen. Sie hält jedes dritte Jahr ein Meeting, unterstützt die Erhaltung der Normalklassen und Sommer-Drillschulen für Lehrer in Northampton, Mass., und leitet die Arbeiten des Volta-Bureau für die Zunahme und Ausbreitung der Kenntnis der Tauben in Washington, D. C. Dieses Bureau, das von Dr. Bell gegründet wurde, gibt die „Volta Review“ und andere Werke, die auf die Tauben Bezug haben, heraus, unterhält eine Bibliothek, sammelt Statistiken und ist auf andere Weisen bemüht, die angedeuteten Ziele, die durch ihre Namen gekennzeichnet werden, zu fördern. Die Präsidentin der Assoziation ist Dr. Caroline A. Yale in Northampton, Massachusetts.

Die Formentafel als Maßstab der intellektuellen Entwicklung der Kinder.

Von Direktor Dr. Henry H. Goddard in Vineland, N.-J.

Die Formentafel ist eines der vielen guten Dinge, welche Séguin auf uns vererbt hat. Einige der von ihm selbst benützten Originaltafeln sind noch in der Séguinschule in Orange, N. J. und in der Waverlyschule in Massachusetts, vielleicht auch noch in einigen der anderen älteren amerikanischen Institute zu sehen, an welchen Séguin so segensreich wirkte.

Séguin jedoch benutzte diesen Apparat nicht als Intelligenztest, sondern als ein Drillmittel.

In neuerer Zeit hat Frau Dr. Norsworthy von der Columbia-Universität die Formentafel unter ihre Tests aufgenommen und darüber in ihrer „Psychologie des Schwachsinns“[1]) berichtet.

Unsere gegenwärtig in Verwendung stehende Tafel ist ein wenig von der verschieden, welche sie verwendete. Die wichtigste Änderung besteht in dem Ersatz des Sechsecks und Achtecks ihrer Tafel durch einen Stern und ein Kreuz. Wir machten die Erfahrung, daß die Ähnlichkeit dieser geometrischen Figuren mit einem Kreis den defektiven

---

[1]) Nosworthy Naomi: „Psychology of Mentally Deficient Children.“ Science Press, N. Y. 1906.

Kindern überflüssige Schwierigkeiten bereitete. Außerdem war es schwierig, die Tafel so zu konstruieren, daß der Achteckblock nicht auch in die Vertiefung für den Sechseckblock paßte und umgekehrt. Dieser Umstand bildete ein ernstes Hindernis für die Tests, nachdem das Kind zufrieden war, wenn der Block nur in eines der Löcher paßte, gleichviel, ob es das richtige war oder nicht.

Die Tafel, deren wir uns bedienen, verdient die Bezeichnung „Standard Formentafel", da sie tatsächlich von allen, die sich einer Formentafel bedienen, angenommen wurde. Wir haben vielen genaue Muster unserer Tafeln geliefert, so auch der Firma Stoelhing & Co. in Chicago, die sie jetzt erzeugt. Diese Standardtafel ist 14 Zoll breit und 18 1/2 Zoll lang. Die Vertiefungen sind einen halben Zoll tief eingeschnitten und die Blöcke sind von sieben Achtel-Holz, so daß sie drei Achtel eines Zolls vorstehen, wenn sie eingesetzt sind, wodurch das Versetzen erleichtert wird. Die Blöcke sind auf beiden Seiten gleich und aus dunklerem Holz als die Tafel. Die Vertiefungen sind ebenso gefärbt wie die Blöcke. Es sind zehn Blöcke in so vielen Formen und Größen, daß diese zehn die Tafel füllen und durchschnittlich einhalb Zoll bis ein Zoll zwischen den Seiten der verschiedenen Blöcke frei bleibt. Die entsprechenden Größen wurden in der Weise berechnet, daß kein Block in eine andere als die für ihn bestimmte Vertiefung paßt. Die Anordnung ist derart, daß drei Blöcke in die oberste, drei in die mittlere und vier in die unterste Reihe kommen. Die Tafel wird immer in dieser Stellung verwendet.

Im Gebrauche werden die Blocks an die rechte Seite der Tafel gestellt; dem Kinde wird gezeigt, was es zu tun hat, indem man einige Blöcke in die für sie bestimmten Vertiefungen steckt und ihm begreiflich macht, daß kein Block in eine andere als die seiner Form entsprechend gemachte Vertiefung paßt. Ferner wird dem Kinde gesagt, daß es auf ein gegebenes Zeichen mit dem Einpassen der Blöcke zu beginnen und jeden Block so schnell als möglich in die entsprechende Vertiefung einzufügen hat. Nun wird die Uhr aufgezogen und das Kind beginnt mit dem Einsetzen; sobald es mit den zehn Blöcken fertig ist, wird die Uhr wieder zum Stehen gebracht.

Wir registrieren auch jede Bewegung des Kindes auf folgende einfache Weise: Die Blöcke und ihre Stellungen auf der Tafel sind numeriert; diese Nummern sind nicht ersichtlich, werden aber von dem mit den Blöcken arbeitenden Kind auswendig gelernt. Sie sind von oben, von links nach rechts, von eins bis zehn numeriert. Der Prüfende ist mit einem Stück Papier versehen, auf dem zehn Linien gezogen sind, und sobald das Kind beginnt, notiert er die Nummer des Blocks, den das Kind zur Hand nimmt, auf der ersten Linie.

Wenn das Kind den Block an der rechten Stelle einsetzt, wird nichts mehr registriert und wir gehen zu dem zweiten Block über, indem wir dessen Nummer in gleicher Weise registrieren. Wenn das Kind aber den Block in eine unrichtige Vertiefung einzufügen versucht, so wird neben die erst notierte Nummer jene der Vertiefung gesetzt, in welche das Kind irrtümlicherweise den zweiten Block eingesetzt hat und so fort, so lange das Kind Fehler macht. Wenn es schließlich den Block richtig einsetzt, so paßt er in die Vertiefung, und wenn er auf derselben Linie zu stehen kommt wie die erste, so ist es ein Beweis, daß das Kind zum Schluß korrekt vorgegangen ist. Wenn es seine Versuche mit dem einen Block aufgibt und es mit einem anderen versucht, so beweist der Umstand, daß die Reihe mit einer anderen Figur endigt als mit der, mit welcher sie beginnt, daß das Kind es aufgegeben hat, die Blöcke richtig einzusetzen.

Wenn die Registrierung vollendet ist, so genügt ein einziger Blick, um zu sehen, ob die Blöcke ohne Irrtum eingesetzt wurden (in welchem Fall es nur eine vertikale Reihe von Figuren gibt), oder ob das Kind eine große Anzahl von Fehlern gemacht hat, in welchem Fall jede Reihe zwei oder mehr, vielleicht sogar sieben oder acht Nummern hat, welche anzeigen, wie oft das Kind versucht hat, den Block an falscher Stelle einzusetzen.

Die Methode des Verfahrens beim Einpassen der Blöcke in die Vertiefungen haben wir noch nicht studiert. Ob darin irgend eine besondere Bedeutung liegt, wissen wir nicht, es sei in einem allgemeinen Sinn. So ist es z. B. sehr schwer ein Kind zu finden, das sich bemüht, einen Block zu suchen, der in eine bestimmte Vertiefung paßt. Die Kinder nehmen wahllos einen Block zur Hand und suchen dann die ihm entsprechende Vertiefung. Je tiefer der Grad der geistigen Entwicklung, je jünger ein Kind ist, desto lächerlicher sind — wie es ja nicht anders zu erwarten ist — die Fehler, die es macht.

Die Tabelle gibt Aufschluß über jedes Alter, die Anzahl der Tests, welcher das Kind unterzogen wurde und die Zeit, in welcher sie ausgeführt wurden. Wir haben auch die normalen, nach dem chronologischen Alter klassifizierten Kinder hinzugefügt. Die geringen Abweichungen in der Zeit zeigen die Teilnahme einiger Kinder an, welche langsam zurückgeblieben oder schwachsinnig waren. Sie haben ein größeres Zeitmaß verschuldet.

Die Untersuchung erstreckte sich auf 271 normale und 420 defektive Kinder.

Wir besitzen in unserem Laboratorium keinen anderen Test, der uns so viel und in so kurzer Zeit über den Zustand eines Kindes Aufschluß gäbe, als diese Formentafel.



	Normale:		Defektive:		Normale:		
Geistiges Alter	Zahl der Tests	Durchschnittszeit	Zahl der Tests	Durchschnittszeit	Wirkl. Alter	Zahl der Tests	Durchschnittszeit
4	7	33·8″	53	76·12″	5	17	29·5″
5	7	30·3″	52	51·25″	6	26	27·5″
6	13	27·5″	54	38·24″	7	25	24·5″
7	47	25·4″	85	26·39″	8	28	21·8″
8	43	20·7″	87	23·80″	9	47	19·3″
9	46	19·2″	48	18·3″	10	49	18·2″
10	69	16·6″	29	17·5″	11	38	17·6″
11	25	15·9″	8	16·4″	12	20	15·9″
12	14	14·3″	4	12″		250	
	271		420				

GESCHICHTE.

Eine Preisschrift über den „kranken Verstand" des Kindes, vom Jahre 1785 [1]).

Von Max Kirmsse, Anstaltslehrer in Idstein i. T.

Man hat es bedauert, und zwar nicht mit Unrecht, daß dem jungen Grafen Nikolaus Ludwig von Zinzendorf [2]) sein Wunsch, den nach London verbrachten, sogenannten „wilden Peter von Hameln", einen bei dem alten Rattenfängerstädtchen an der Weser aufgegriffenen, vollständig verwahrlosten und tiefstehenden Schwachsinnigen, „dessen Education" er verlangt hatte, abgeschlagen wurde. Und wenn auch die englischen Gelehrten A. Pope [3]), J. Swift [4]) und besonders J. Arbuthnot [5]), alle drei Männer von Ruf und Ansehen, die sich mit Peters Erziehung beschäftigt hatten, glaubten, „bald gefunden zu haben, daß von dem Knaben für Psychologie und Anthropologie keine besondere Ausbeute zu erwarten sei, weshalb er schon nach zwei Monaten in die Pflege einer Bettfrau der Königin kam" [6]), so wäre es doch nicht ausgeschlossen gewesen, daß der Graf von Zinzendorf [7]), dem Energie und Tatkraft innewohnten, bessere Resultate erzielt und dadurch der Schwachsinnigenbildung wesentlich früher die Bahn gebrochen hätte.

So sehr die Sonderbehandlung Geistesschwacher auch in jener

---

[1]) Die wiedergegebenen Originalstellen entsprechen dem Wortlaute des Erstdruckes.

[2]) 1700 bis 1760. Stifter der Brüdergemeinde.

[3]) 1688 bis 1744. Verfasser von: Versuch über den Menschen.

[4]) 1667 bis 1745. Schrieb die bekannte Jugendschrift: Gullivers Reisen.

[5]) 1675 bis 1735. Von Beruf Arzt, und wie seine beiden Freunde, sehr satirisch veranlagt.

[6]) Rauber, Homo sapiens ferus oder die Zustände der Verwilderten usw. Leipzig 1885, S. 37.

[7]) Spangenberg, Leben des Herrn N. L. Grafen und Herrn von Zinzendorf usw. (1775), S. 380 bis 381.

und der ihr folgenden Zeit vom praktischen Standpunkt aus wünschenswert erscheinen mochte, sie konnte nicht in die Erscheinung treten, solange es an gewissen theoretischen Vorarbeiten fehlte, die zu einem praktischen Versuche einluden. Erst das letzte Viertel des 18. Jahrhunderts ließ hierin einen Wandel eintreten. Abgesehen von einigen belanglosen Anläufen, fehlte es bis dahin an einer Individualpsychologie, die gerade für dieses Gebiet anregend wirken mußte. Die Forderung einer solchen ging erst 1778 von G. Herder[1]) aus und wurde ein Jahr darauf von J. G. H. Feder[2]) als Gedanke einer Spezialpsychologie wiederholt. Wenige Jahre später tritt C. Ph. Moritz[3]) mit der Herausgabe seiner Zeitschrift: Magazin zur Erfahrungsseelenkunde[4]) auf den Plan, die als die erste den „abnormen Erscheinungen des Seelenlebens“[5]) gewidmete Revue zu gelten hat, und die die Wünsche jener beiden erfüllt, ohne indessen von ihnen beeinflußt zu sein. Und wenn Moritz im Vorworte des ersten Bandes[6]) die Frage aufwirft: „Und was ist dem Menschen wichtiger, als der Mensch?“ die er dahin beantwortet, daß er „diesem vortrefflichen Studium“ Zeit und Kräfte zu weihen gedenke und dem entsprechend „die Aufsätze in diesem Magazin unter die Rubriken der Seelennaturkunde, Seelenkrankheitskunde, Seelenzeichenkunde, Seelendiätetik usw. zu ordnen“ hoffe, so mochte dies auch für die Schwachsinnigenbildung Bedeutung gewinnen, zumal „wechselseitige Mitteilung von Erfahrungen“ anregend wirken konnte. Mag es nun Zufall sein oder nicht — es ist ohne Belang —: der erste Beitrag, der im Magazin veröffentlicht wird, betrifft eine „blödsinnige“, „menschliche Gestalt“, die „vollkommen menschlich gebildet war, doch nicht den mindesten Grad von Menschenverstand“ besaß. Es handelt sich um einen jungen Burschen von etlichen 20 Jahren. Wohl fragt der Briefschreiber, der von dem Fall gehört hatte und ihn der Mitteilung für wert hält, ob der Blödsinnige vielleicht doch „noch einen Strahl von Menschen-

1) 1744 bis 1803. Der bekannte Dichter und Schriftsteller. Die betreffende Anregung findet sich in dem Werkchen: Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele. Riga 1778. Vgl. Herders sämtliche Werke. Zur Philosophie und Geschichte. Herausgegeben von J. G. Müller. Stuttgart 1828, 9. Teil, S. 7f.

2) 1740 bis 1821. Professor in Göttingen und Hannoer. Siehe seine Untersuchungen über den menschlichen Willen. Lemgo 1779 bis 1793. 4 Teile. In Betracht kommt namentlich der erste Teil. — Biographie: K. A. L. Feder, Feders Leben, Natur und Grundsätze. Leipzig 1825.

3) 1757 bis 1793. Professor der Ästhetik in Berlin. — Er gab schon vorher heraus: Aussichten zu einer Experimentalseelenlehre. Berlin 1782. Mit Herder, Goethe, Campe u. a. stand er vielfach in Verbindung. In Übereinstimmung mit Herder glaubte er an eine Vervollkommnung des Menschengeschlechts. Vgl. außer seinem biographischen Romane: Anton Reiser. Berlin 1785 bis 1790 — mehrere Neuausgaben erschienen — namentlich Altenberger, Karl Philipp Moritz' pädagogische Ansichten. Inaug.-Diss. Leipzig 1905 und: Hinsche, Karl Philipp Moritz als Psychologe. Inaug.-Diss. Halle a. S. 1912.

4) Es erschienen zehn Bände zu je drei Stück, 1783 bis 1792, bei Aug. Mylius in Berlin.

5) Dr. Schumann, Das Magazin zur Erfahrungsseelenkunde. Medizin.-pädagogische Monatsschrift f. d. gesamte Sprachheilkunde. XII. Jahrg. 1902. Heft 8 bis 9. — Diese Arbeit, die das Magazin namentlich nach seinem Inhalte über Sprache und Sprachgebrechen analysiert, und Sommers Würdigung in psychologischer Hinsicht, in dessen: Grundzüge einer Geschichte der deutschen Psychologie. Würzburg 1892, S. 321f.,' dürften wohl die bemerkenswertesten Beurteilungen über dieses frühe Organ für Psychopathologie sein.

6) Zweites Stück. S. 3 und 114.

verstand bekommen“ habe, was jedoch von Augenzeugen verneint wird. Man sieht, die damalige Zeit stand im großen und ganzen einer pädagogischen Behandlung der Schwachsinnigen noch vollständig hilf- und tatenlos gegenüber. Von den weiter im Magazin veröffentlichten Beiträgen bezieht sich keiner mehr auf die Geistesschwachen, obgleich die Beschreibungen von Geisteskranken so zahlreich einlaufen, so daß Moritz sich dagegen verwahren muß:

„Da ich die in diesen drei ersten Bänden gesammleten Fakta überblicke, so finde ich die meisten unter der Rubrik Seelenkrankheitskunde.

Zur Seelenheilkunde, Seelenzeichenkunde usw. sind weit weniger Beiträge eingelaufen. — Es scheinet, als ob die Krankheiten der Seele schon an und für sich selbst, so wie alles Fürchterliche und Grauenvolle, am meisten die Aufmerksamkeit erregen, und sogar bei dem Schauder, den sie oft erwecken, ein gewisses, geheimes Vergnügen mit einfließen lassen, das in dem Wunsche, heftig erschüttert zu werden, seinen Grund hat.

Allein dieß kann freilich nicht im mindesten die Absicht bei dem Studium der menschlichen Seele seyn. Es kommt hier drauf an, wie diesen Krankheiten abzuhelfen ist. — Man soll ihren Quellen und Ursachen nachforschen, man soll untersuchen, wie sie aus der Aufhebung des Gleichgewichts zwischen den Seelenkräften entstehen, und wie dieß Gleichgewicht am besten wieder hergestellt werden könne.“ [1])

Trotz dieser Mahnung finden sich in den weiteren Jahrgängen des Magazins keine verwertbaren Ansichten über die Behandlung der Geisteskranken und Schwachsinnigen [2]) mehr, wenngleich noch viele, zur „Seelenkrankheitskunde“ gehörige Aufsätze erscheinen. Man begreift es darum vollständig, wenn der bekannte Psychiater Damerow ein halbes Jahrhundert später bei Begründung der: Allgemeinen Zeitschrift für Psychiatrie usw., über Moritz' Magazin und die ihm verwandten psychologischen und anthropologischen Journale, ein nicht gerade schmeichelhaftes Urteil fällt: „Vor dem Sturmwinde der Naturphilosophie, welcher sich auf der Wetterscheide beider Jahrhunderte erhob, verwehte dieser Haufen Spreu [3]).“

Aber auch die seinerzeit in Übung kommende Kinderforschung und „die Beschäftigung mit der seelischen Verfassung des Kindes“ [4]) wurde durch das von Moritz begründete Magazin wesentlich gefördert, so daß Dr. Ament diese Zeitperiode „eine erste Blütezeit der Kinderseelenkunde“ [5]) genannt hat, wenn andrerseits auch J. K. Wezel [6]) als der zu bezeichnen ist, dem hier die Priorität zukommt.

Während der Zeit, da das Magazin von Moritz erschien, tauchte nun ein bemerkenswertes Schriftchen auf, mit folgendem Titel:

Herrn Heyne des jüngern Beantwortung der Frage: Welches

---

[1]) Magazin usw. 4. Bd. Erstes Stück, S. 1 bis 2.

[2]) Die Artikel über Taubstumme und ihre Bildung finden sich viel zahlreicher. Bedeutende Namen tauchen in diesem Zusammenhange auf: S. Heinicke, Abbé de l'Epée. Eschke usw. Moritz steuert eine diesbezügliche Abhandlung bei. F. Nikolai gibt eine sehr kritisch gehaltene Beschreibung über das Taubstummeninstitut zu Wien, soweit es sich um die Unterrichtsmethode handelt. — Selbstverständlich sind auch einige Artikel über Blinde vorhanden.

[3]) Laehr, Ein Blick rückwärts. Allg. Zeitschr. f. Psychiatrie usw. Bd. 50. Separatabdruck S. 4. — Dieser Aufsatz enthält eine Geschichte der psychiatrischen Journalistik.

[4]) Sommer, Grundzüge usw. S. 324.

[5]) Schaefer, Bericht über den Kongreß für Kinderforschung usw. Langensalza 1907, S. 138f.

[6]) Vgl. Dr. Fritzsch, Zur Geschichte der Kinderforschung usw. Zeitschrift f. Philosophie und Pädagogik, 13. Jahrg. 1906, S. 497f.

sind die besten Mittel, den kranken Verstand eines Kindes gesund zu machen? Eine gekrönte Preisschrift, mit einer Zugabe von R. Z. Becker. Dubitatio initium sapientiae. Leipzig, bey Siegfried Lebrecht Crusius 1785, kl. 8°.

Der Herausgeber des 184 Seiten starken Buches, R. Z. Becker[1]), einer der ersten Lehrer an Basedows Philanthropin in Dessau, dem er jedoch bald den Rücken wandte, um sich der philosophischen und patriotischen Volksaufklärung zu widmen, gründete gewissermaßen als eine Fortsetzung der damals sehr geschätzten Jugendzeitschrift: Der Kinderfreund[2]). Ein Wochenblatt von Christian Felix Weisse[3]), die Zeitung für die Jugend und ihre Freunde[4]), ohne indessen jene zu erreichen.

In der Beilage dieser Zeitung, zweites Stück 1784, stellte ein ungenannter Jugendfreund[5]) die im Titel der Schrift genannte Preisfrage, worüber es im Vorworte wörtlich heißt:

„Diese Frage sollte, nach der beygefügten Einschränkung, sich vorzüglich auf den Umstand beziehen, daß Kinder, so wie sie heranwachsen, meistens nur die Urtheile der Erwachsenen nach und nach lernen und annehmen, anstatt eigene Urtheile über die Dinge zu bilden. Der Urheber der Frage sah dieses als eine Hauptkrankheit des Verstandes bey Kindern an, und als die Ursache, warum unter den so genannten gesitteten Ständen so wenig Originalität angetroffen werde.

Es waren am Schlusse des Jahres 1784, als dem bestimmten Termin, sechs Beantwortungen eingelaufen, unter welchen der hier abgedruckten Schrift von Herrn Heyne, mit dem Motto: Dubitatio initium sapientiae, der ausgesetzte Preis von 12 Ducaten, nach den meisten Stimmen vier erbetener Richter zuerkannt wurde.“

Fragen wir nun zunächst nach dem Verfasser selbst, so ist es leider nicht möglich, dessen Persönlichkeit festzustellen, wobei es zweifelhaft bleibt, ob dieser aus Bescheidenheit oder aus Hochmut mit „Heyne der Jüngere“ sich einführen läßt, obwohl er in bezug auf letztere Eigenschaft beteuert, daß er sein „Scherflein zur Auflösung dieser Frage... nicht aus Eitelkeit oder Schriftstellersucht“ herbeiträgt. Wollen wir aber trotzdem der Person des Autors näher kommen, so müssen wir den älteren Heyne aufsuchen. Von bedeutenden Schulmännern dieses Namens in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts kann aber nur einer in Betracht kommen: Christian Gottlob Heyne[6]), der aus den ärmsten Verhältnissen zu den höchsten Ehren emporgestiegene Göttinger Professor. Von ihm kann aber weder ein Bruder noch ein Sohn als jüngerer Heyne in Betracht kommen, da von ersteren keiner einen gelehrten Beruf ergriffen und von letzteren zur Erscheinungs-

---

[1]) Rud. Zach. Becker, 1755 bis 1822. 1782 Lehrer in Dessau, seit 1786 als Hofrat in Gotha, Verfasser vieler Schriften zur Volksaufklärung, Herausgeber mehrerer Zeitschriften. Vgl. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung usw. Reutlingen 1827. 8. Ausgabe, III. Teil, S. 361. — Krug, Allgem. Handwörterbuch d. philosophischen Wissenschaften. Leipzig 1832, I. Band, S. 299. — Burbach, Rudolph Zacharias Becker. Gotha 1895.

[2]) Erschienen in Leipzig 1776 bis 1782 in 24 Bändchen und wurde nicht nur in viele Sprachen übersetzt, sondern erschien auch fortwährend in neuen Auflagen; so kam z. B. der Wiener Nachdruck in 15.000 Exemplaren heraus. 1833 gab ihn Dr. Fraucolm in Breslau nochmals heraus.

[3]) Kreissteuereinnehmer in Leipzig, 1726 bis 1804, bedeutender Jugendschriftsteller. Vgl. seine Selbstbiographie, herausgegeben von E. Weisse und S. Frisch. Leipzig 1806.

[4]) Über die Zeitschrift selbst ließ sich bis dato nichts Näheres ermitteln.

[5]) Dieser ungenannte Jugendfreund ist wohl niemand anders als der Herausgeber Becker selbst, von dem auch der Preis gestiftet wurde.

[6]) Vgl. Heeren, Ch. G. Heyne. Biographisch dargestellt. Göttingen 1813.

zeit des Schriftchens keiner seine Bildung vollendet hatte. Mithin bleibt nur übrig, daß sich unter dem „Herrn Heyne des jüngeren“ ein Anonymus verbirgt.

Auf die Abhandlung selbst eingehend, sei bemerkt, daß es als ein Symptom jener an spekulativen Ideen reichen Zeit gedeutet werden muß, wenn immerhin sechs Bearbeiter sich an die Aufgabe machten, den „kranken Verstand“ des Kindes nach seinen Ursachen, Folgeerscheinungen und seiner zweckmäßigen Behandlung darzustellen, da es, wie bemerkt, an einschlägigen Vorarbeiten mangelte. Allerdings ist ja zu beachten, daß eine Untersuchung des „kranken“ Verstandes nach heutiger Auffassung weder beabsichtigt noch geboten werden konnte, wie die Erläuterungen zum Preisausschreiben ausdrücklich betonen. Doch war es den Konkurrenten wiederum nicht möglich, gewisse Anomalien des kindlichen Geistes zu übergehen, wie wir noch sehen werden, da diese Regelwidrigkeiten das Gebiet des psychisch Abnormen allzusehr tangieren. Aus diesem Grunde wäre es nicht unwichtig, sämtliche Konkurrenzschriften einsehen zu können, was leider nicht geschehen kann.

Um nun das Werk richtig würdigen zu können, ist es zweckmäßig, an L. Strümpells Pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder[1]) zu erinnern, da beiden die Beseitigung gewisser Fehler und Mängel gemeinsam ist, ja Heynes Elaborat kann als der Anfang einer pädagogischen Pathologie bezeichnet werden, und zwar namentlich dann, wenn man den Begriff im Rahmen der Zeit des Verfassers deutet, d. h. das Problem der Frage gehört wohl formell in das Gebiet der pädagogischen Pathologie im Sinne von Heyne und seiner Auftraggeber, materiell aber genügen in bezug auf die Therapie zumeist die Vorschriften einer einfachen pädagogischen Diätetik in modernem Sinne. Daraus ergibt sich, wie schwierig es sich für die Vorläufer einer pädagogischen Pathologie gestaltete, einen entsprechenden Plan zu entwerfen, da der einmal in Erörterung gezogene Gegenstand zahlreiche neue Fragen in sich barg, und dann auch damals schon darauf Bedacht genommen werden mußte, die Prophylaxis als Basis zu gewinnen.

Der Herausgeber der Heyneschen Schrift, Becker, hielt es darum für nötig, dieser eine „Zugabe über den rechten Gesichtspunkt der Frage“[2]) beizufügen, in der er sich über die vorerwähnten Punkte ausführlich äußert, zumal das Buch in erster Linie „für Eltern und Lehrer gearbeitet“ ist. Damit wird „zugleich der Gesichtspunkt festgestellt, aus dem die Frage eigentlich hätte sollen betrachtet werden“, und zwar von Heyne. Gerade auf die prophylaktischen Maßnahmen legt Becker großen Wert, da eben Vorbeugen nicht nur erfolgreichere Aussichten in sich birgt, sondern auch leichter zu bewerkstelligen ist, als eine oft zweifelhaft bleibende „Heilung“. Darum dringt letzterer von vornherein darauf, das Kind individuell

---

[1]) Leipzig 1890. — IV. Aufl., fortgeführt und ergänzt von Dr. A. Spitzner. 1910. — Ferner: Strümpell, Die Verschiedenheiten der Kindernaturen. Dorpat 1844. II. Aufl. Leipzig 1894. — Unger, Die kinderpsychologischen Bestrebungen L. Strümpells. Inaug.-Diss. Straßburg 1912.

[2]) S. 147 bis 184.

und vernünftig zu erziehen. Geschieht dies nicht, dann kann leicht jener Zustand eintreten, der den Menschen von Jugend an degeneriert und ihn verhindert, seine Mission innerhalb der menschlichen Gesellschaft zu erfüllen. Um dieses Übel auszuschalten, ist es notwendig, daß die Erziehung von vornherein so eingerichtet wird, daß sie als Präservativ wirkt:

„Denn da der Erzieher den Lauf der Dinge nicht anders leiten kann, so muß er seinen Zögling dagegen in Verteidigungszustand setzen, wenn zwischen seinen Meinungen und seiner Handlungsart in der Folge kein Widerspruch entstehen soll.“ [1])

Becker nimmt nämlich als feststehend an, daß es nicht allzuschwer sein werde, die Verkehrtheiten des Verstandes, des Intellekts, zu beheben, sofern es gelänge, den Zögling zum selbständigen Denker zu bilden und ihn vom gedankenlosen Nachäffen der Erwachsenen abzuhalten. Als vorzüglichstes Mittel empfiehlt er darum: Sorgfältige Kultur der Sinne, individuelle Behandlung der intellektuellen und moralischen Fähigkeiten, damit „jene Zuverlässigkeit des Charakters oder der Gesinnungen und Handlungen, auf welcher sowohl die Sicherheit des Erfolges aller Staatsoperationen, als die Redlichkeit im Privatleben, und die wahre Frömmigkeit beruhen“ [2]), erzielt wird. Hieraus ergibt sich zwar, daß beide, Becker sowohl wie Heyne, den Begriff einer Heilpädagogik noch nicht zu detaillieren vermögen, wenngleich sie mit ihren Maßnahmen das Individuum so ziemlich in allen seinen Anlagen zu umfassen streben, wobei allerdings der Entwickelung des Intellekts, nach ihrer Meinung, die größte Bedeutung zukommt.

Daß aber auch mit fortschreitenden Forschungsresultaten das Gesamtproblem sich sofort in Teilfragen auflöst und fortgesetzt spezialisiert, war Becker bereits vollständig klar, wie eine zweite, von ihm gestellte Preisaufgabe beweist:

„Welches sind die in dem gegenwärtigen, bürgerlichen, kirchlichen, wissenschaftlichen und geselligen Zustande der deutschen Nation (im Allgemeinen, nicht an einzelnen Oertern) wirklich vorhandenen Hindernisse des Selbstdenkens? Und was bringt jeder der hier anzugebenden Mängel und Mißbräuche namentlich für Irrthümer, Schwächen und Fehler des Verstandes hervor?

Für die beste Beantwortung werden wieder 12 Dukaten, als eine Erkenntlichkeit ausgesezt, welche freylich der Wichtigkeit der Frage gar nicht angemessen ist. Man rechnet aber mit darauf, daß die Wahrheit, so wie die Tugend, sich selbst belohnt: und ausserdem wird für die zu krönende Schrift ein ihrer Stärke angemessenes Honorar aus wirken. Die Wettschriften werden vor dem Beschluß der Leipziger Ostermesse 1786 an die Expedition der deutschen Jugendzeitung in Gotha, mit den gewöhnlichen Formalitäten eingeschickt.“ [3])

Bezüglich der zweiten Preisaufgabe scheint es dem Auftraggeber angemessen zu sein, eine Begründung der Notwendigkeit des Themas zu geben, da einige Verfasser der eingelaufenen Wettschriften die Befürchtung ausgesprochen hatten, ob es richtig sei, wenn „die Einwohner eines Landes alle zum Selbstdenken“ gebracht würden, weil dann die Frage aufgeworfen werden müsse: „... würde eine denkende Nation glücklich sein?“ Becker antwortet darauf klipp und klar:

[1]) Heyne a. a. O., S. 175.
[2]) Heyne a. a. O., S. 179.
[3]) Heyne a. a. O., S. 175 bis 176. — Ferner enthalten in der deutschen Jugendzeitung 1785, Stück 22.

„Der Mensch ist kein Vieh, sondern ein zu fortschreitender Veredlung seines Wesens erschaffener Geist. — Er kann ohne Entwicklung seiner geistigen Fähigkeiten zwar zu einer dummen Selbstbetäubung, aber zu keiner menschlichen Glückseligkeit gelangen. — Zu dieser, und folglich zum vernünftigen Denken, hat daher ein jeder das vollkommenste Recht, so wie der Vogel zu fliegen und der Fisch zu schwimmen: weil jeder das natürliche Vermögen dazu besitzt. — Aus diesem Grunde ist es eines jeden Pflicht und Schuldigkeit, vernünftig zu denken; keine Regierung in der Welt ist befugt, den Unterthanen vorzuschreiben, was und wie sie denken sollen ..... Dagegen kann jedes Mitglied von der Gesellschaft mit Recht fordern, daß sie ihm zur Entwicklung seiner Fähigkeiten möglichst behülflich sey .... Es ist natürlich, daß der Gesunde eine Sache, wo es auf den Gebrauch gewisser Kräfte ankommt, besser verrichte als der Kranke. Da nun die Erfahrung lehrt, daß die Seele jedesmal aus dem Zustande der Erwägung in den Zustand der Empfindung übergehen müsse, wenn aus ihren Urtheilen Thaten, oder gar fortdauernde Gesinnungen und Handlungsarten entspringen sollen: so werden diese allezeit desto zweckmäßiger und besser ausfallen, je sorgfältiger sie vorher den Gegenstand auf allen Seiten betrachtet, und gegen ihr Selbstgefühl abgewogen hat, und je entwickelter und aufgeklärter dieses selbst ist. Worte ohne deutliche Begriffe, das ist, ohne Auseinandersetzung der einzelnen Urtheile, welche in den durch die Worte bezeichneten Vorstellungen liegen, können durch sich selbst keine von den schon gehabten Empfindungen der Seele erwecken, eben weil sie blos Zeichen eines Begriffes sind ...... Der Mensch, der sich gewöhnt, Worte und Sätze in sein Gedankensystem aufzunehmen, ohne sich die Vorstellungen, die sie bezeichnen, deutlich zu machen, trennt allmälich seinen Hang nach Wohlseyn von seinen Meinungen und Überzeugungen; glaubt dann gern, was ihm befohlen wird zu glauben, und thut dabey, was ihm gelüstet; wird inconsequent, unzuverlässig. Man kann nicht darauf bauen, wie er sich in einem gegebenen Falle benehmen werde: weil man nicht weiß, welche zufällige Nebenidee sich seiner bemeistern, und ihn beym Handeln regieren wird. Daß ein Thor thöricht handeln werde, weiß man wohl voraus: aber nicht, zu welchen von den vielen Thorheiten er sich entschließen werde. Es kann seyn, daß er gerade aus Unüberlegtheit das Beste thut, und den Gesetzgeber, Regenten oder Lehrer, der ihn leiten will, Lügen straft. Wer aber selbst denkt, wer gewöhnt ist, nach deutlichen und vollständigen Einsichten zu verfahren, muß die Sache in den rechten Gesichtspunct fassen; es müssen die Gefühle in ihm entstehen, welche ihr Verhältnis zu seiner wahren Glückseligkeit und Befriedigung mit sich führt. Man kann ihn also berechnen, und versichert seyn, daß er in einem gegebenen Falle, so und nicht anders handeln werde..... Die Handlungen aufgeklärter Menschen werden sich also immer blos in dem Grade der Vollkommenheit, nach der sie alle streben, unterscheiden. Dagegen die Arten der Thorheit, und des Unsinnes ins Unendliche abwechseln." [1])

Die vorstehenden Sätze beweisen deutlich, daß Becker das Prinzip einer heilpädagogischen Tendenz in seiner Bedeutung erfaßt hatte; daß ihm noch nicht zugemutet werden konnte, ein System aufzustellen, ist erklärlich, obgleich er im Laufe der Zeit dahin hätte kommen müssen.

Aus der Konkurrenz der zweiten Beckerschen Preisfrage ging als Sieger hervor der als „Extrapädagog" und verdienstvoller Erziehungsschriftsteller bekannte Rektor Dr. phil. Karl Traugott Thieme[2]) in Merseburg, später in Löbau. Von ihm erschien: „Ueber

[1]) Heyne a. a. O., S. 177 bis 182.

[2]) 1745 bis 1802. Er strebte im Denken rastlos nach hellen, klaren und bestimmten Begriffen. Die Zeitgenossen behaupten von seinen Schriften, daß sie erfüllt seien von einem „Schatz von durchdachten, durchaus brauchbaren Erfahrungen und Begriffen für die Methodik der Erziehungskunst". Vgl. Hergang, Pädagogische Real-Enzyklopädie. Grimma und Leipzig 1852. 2. Aufl., 2. Bd., S. 804 bis 806. — Leider ist es uns nicht gelungen, ein Exemplar der Thiemeschen Preisschrift ausfindig zu machen. — Eine andere Anmerkung über Thieme s. w. u. — Leider ist es auch nicht möglich gewesen, die Jahrgänge von Beckers Deutscher Zeitung für die Jugend und ihre Freunde, sowie seine Vorlesungen über die Pflichten und Rechte der Menschen. Gotha 1791 bis 1792. — die zweifellos in bezug auf unser Thema weitere Fakta enthalten dürften — zu

die Hindernisse des Selbstdenkens in Deutschland, eine gekrönte Preisschrift." Leipzig 1788. Er erwarb sich mit dem Buche die allgemeine Aufmerksamkeit des pädagogisch interessierten Publikums und einer seiner Biographen sagt von ihm: „Zur Lösung dieser (Preis-)Frage war unser Thieme der passendste Mann."

Der Inhalt der eigentlichen Preisschrift Heynes besteht aus 22 Kapiteln, deren jedes mit einer ausführlichen Inhaltsangabe versehen ist.

Im ersten Kapitel wird die Wichtigkeit und nähere Bestimmung der Frage, nebst dem Plane der Beantwortung erörtert. Der Autor läßt sich darüber so vernehmen:

„Wenn wir die Frage aufwerfen: gehört ein kranker Körper mit unter die vorzüglichsten Uebel dieses Lebens? so wird sie von Menschen aus allen Klassen mit Ja beantwortet werden; und sie haben Recht. Wenn wir aber die Handlungen der meisten, ihre Urtheile, ihre Meinungen, ihre Grundsätze, und besonders ihre gewöhnliche Erziehungsart untersuchen: so scheint uns dies alles von dem größten Theile zu verrathen, daß sie nicht die nämliche Meinung von einem kranken Verstande haben.

Freylich ein ganz verrückter Verstand, der keiner anderen als abgeschmackter und unsinniger Ideen fähig ist, wird nur ein Verrückter selbst für keine Krankheit halten. Wer aber einen schwachen, und wenn ich so sagen darf, kraftlosen Verstand besitzt, ist gewiß ebensowenig gesund, als der, welcher schwache Hände, Füße oder dergleichen hat: denn in beyden Fällen kann er das nicht leisten, was er im gesunden Zustande geleistet haben würde. Da nun die große Menge der Fehler und Mängel, die täglich in den Handlungen und Geschäften des einzelnen Menschen sowohl, als der Familien und ganzer Staaten vorkommen, hinlänglich beweisen, wie häufig die Erscheinung eines kranken Verstandes seyn müsse; und da im Grunde die ganze Glückseligkeit des Menschengeschlechts von der Gesundheit des Verstandes abhängt: so kann die Untersuchung der Frage: Welches sind die Mittel einen kranken Verstand zu heilen? keinem Menschenfreunde gleichgültig seyn.

Aus diesem Grunde wage ich es, durch diese Bogen auch ein Scherflein zur Auflösung dieser Frage beyzutragen: nicht aus Eitelkeit oder Schriftstellersucht, um noch die Anzahl derjenigen zu vermehren, welche in unserm Jahrzehend so manches über Pädagogik räsonnirt, radotirt und geplaudert haben; da sie ihre aus der Luft gegriffenen Hypothesen nicht realisiren konnten.

Weil nun die Frage eigentlich auf das kindische[1]) Alter eingeschränkt ist, in welchem auch der Grund zu dem ungesunden Zustande des Verstandes in den folgenden Altern gelegt wird: so will ich die Resultate der Erfahrung mittheilen, welche ich selbst bey der Erziehung einiger Kinder zu sammlen Gelegenheit hatte. Statt Hypothesen und Speculationen über die Mittel gegen die Krankheiten des Verstandes, werde ich mein wirkliches Verfahren in der Heilung derselben beschreiben, wie es die leiblichen Ärzte in den so häufig bekannt gemachten Krankengeschichten tun; und glaube dadurch besonders den Vätern, Müttern und Lehrern, die keine Philosophen oder Erzieher von Profession sind, einen, wenigstens nicht ganz unnützen Dienst zu erweisen.

---

erlangen. — Von den bibliographischen Handbüchern älterer Zeit enthalten nur die wenigsten Titel von Schriften, sozusagen, heilpädagogischen Inhalts. In der zweiten Ausgabe des Handbuches der deutschen Literatur von J. S. Ersch, Leipzig 1822, ist unter der Rubrik „Pädagogik" und Nr. 337 folgendes Werk genannt: Ch. F. Volkmann, Ueber die Frage: wie lernt ein Lehrer seine Schüler kennen, um einen jeden nach seiner individuellen Beschaffenheit im Unterrichte und in der Zucht behandeln zu können? usw. Tübingen 1814. — In der gediegenen Bibliotheca Paedagogica oder Verzeichnis aller brauchbaren, in älterer und neuerer Zeit .... in Deutschland erschienenen Bücher über die Erziehungskunde .... des Buchhändlers Th. Ch. F. Enslin, Berlin 1824, findet sich nicht nur die Schrift von Heyne, sondern auch T. Weises Schrift über die Betrachtung geistesschwacher Kinder — s. d. Anmerk. w. u. — verzeichnet und außerdem noch: J. Vetsch, Anleitung, die Fähigkeiten der Kinder auf eine dem Naturgang ihrer Entwicklungsfähigkeit angemessene leichte Art zu ergreifen und sie auf eine gründliche Weise auszubilden. St. Gallen 1814.

[1]) Nach heutiger Ausdrucksweise würde zu setzen sein: „kindlich." Kirmsse.

Nach der Meinung des edlen Menschenfreundes, welcher die Beantwortung der Frage veranlaßte, schränke ich mich aber blos auf dasjenige Symptom des kranken Verstandes der Kinder ein, da sie alles, was ihnen andere Leute sagen, auf Treue und Glauben, als baare Wahrheiten annehmen, ohne selbst zu untersuchen, ob sich die Sache wirklich so verhalte oder nicht; — da sie also nur mit fremden Augen sehen, nur mit fremden Ohren hören, und nur mit fremden Verstande überlegen. — Eine Erscheinung, welche fürwahr nicht selten ist, wie uns die häufigen Klagen der Eltern selbst beweisen; welche auf Seiten des Kindes sowohl als andrer Personen die unangenehmsten Folgen haben muß, und worin wir wahrscheinlicher Weise einen der Hauptgründe des Mangels an originellen Köpfen zu suchen haben."

Dieses erste Kapitel mutet wie die Einleitung zu einem Leitfaden über Heilpädagogik an. Der Autor ist sich der Wichtigkeit des Problems vollauf bewußt, das „keinem Menschenfreunde gleichgültig" sein sollte. Mit überzeugender Klarheit wird die Frage gestellt, begründet und abgegrenzt. Allerdings erfahren wir hier bereits ziemlich einwandfrei, daß Heynes Begriff vom „kranken Verstande eines Kindes" sich nicht deckt mit unseren Anschauungen über Schwachsinn und Geistesschwäche des Jugendalters. Er versteht etwas anderes darunter: Nicht der Intellekt an sich ist gering, sondern nur dessen Äußerungen namentlich nach der Seite des selbständigen Urteilens und Schließens sind von vornherein so ungünstig beeinflußt, daß die Kinder „dumm sind und nichts begreifen können", wodurch aber „ein Mangel an originellen Köpfen" entsteht, dessen Beseitigung durch eine vernünftige Erziehung beseitigt werden kann. Dabei kommt es ihm nicht so sehr darauf an, die Kinder aller Bevölkerungsschichten nach seinen Vorschlägen behandelt zu sehen, als vielmehr nur die „der gesitteten Stände", was bereits, wie wir wissen, der Herausgeber im Anhange des Schriftchens beanstandete. Im übrigen jedoch verdienen die vorgetragenen Ausführungen, die sich als von Kant und namentlich auch von Rousseau befruchtet erweisen, immerhin Beachtung, zumal sie in jener Zeit den Lehrern minderbegabter Kinder zweckgemäße Anleitung zu geben vermocht hätten.

Entsprechend der logischen Folgerung: Keine Wirkung ohne Ursache, erörtert der Verfasser im zweiten Kapitel: „Die Hauptursachen des kranken Verstandes bey den meisten Kindern der gesitteten Stände," „um durch Hinwegräumung derselben der Krankheit selbst gleichsam die fernere Nahrung zu benehmen." Mit Rousseau[1]) verlangt er kategorisch,

[1]) Emil oder über die Erziehung (1762). Erstes Buch. Vgl. die Ausgabe von J. H. Campe, Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher. Wien und Braunschweig, 1789. Zwölfter Theil. Diese Ausgabe, von Campe u. a. ist mit zahlreichen Anmerkungen versehen. Gleich die erste, S. 27, von Heusinger (1766 bis 1837, Bahnbrecher auf dem Gebiete des Arbeitsunterrichts) stammend, wendet sich gegen die Idee Rousseaus: „Alles artet unter den Händen der Menschen aus," indem sie behauptet, daß in der Natur vieles noch mehr entarten würde, wenn sie sich völlig selbst überlassen bleiben und menschlicher Fleiß ihr nicht zu Hilfe kommen würde. Ja, Heusinger nimmt sogar an, daß das Abnorme und Regelwidrige in der Natur nur den Zweck haben könne, „um dadurch menschliche Tätigkeit zu befördern und ihr ein so viel weiteres Feld zu eröffnen." In dieser Auffassung aber liegt unbedingt ein Hinweis auf die Notwendigkeit der Abnormenbildung. — Da auch der große Schwachsinnigenpädagog Séguin von Rousseau beeinflußt worden ist (vgl. Dr. Krenbergers Séguin-Ausgabe, Wien 1912, S. XXVIII. f.), so ergibt sich auch bei Heyne und Séguin mehrfach Übereinstimmung in der Beurteilung mancher Punkte.

„daß die körperliche Erziehung sowohl als die moralische ihren Anfang, so zu sagen schon in der Wiege nehmen müsse.“ „Aber das Vorurtheil des alten Herkommens übet seine Tyranney nicht nur gegen den Körper, sondern auch zum Unglück gegen den Verstand der Kinder aus.“ Sollen diese aber geistig wie körperlich wohl gedeihen, so ist es notwendig, daß sie verständigen Erziehern und Pflegerinnen anvertraut, sofern die Eltern nicht selbst die Erziehung zu leiten vermögen. (Ganz besonders warnt Heyne vor den) „alten Weibern, welche ihres Alters ohngeachtet gemeiniglich unter die unverständigsten Geschöpfe unter der Sonne gehören, welche überdieß oft nicht eine menschenfreundliche Ader haben, und nur darauf sehen, die Kinder selbst in unbeschreiblicher Furcht zu erhalten, um ihrer los zu werden, und noch andere Geschäfte dabey besorgen zu können. Und brauchen sie nicht gewöhnlich die schädlichsten, und wenigstens in Rücksicht auf den Verstand der Kinder die unglücklichsten Mittel dazu? Erzählen sie ihnen nicht eben deswegen die abentheuerlichsten und sinnlosesten Mährchen von Gespenstern, grauen Männerchen, schwarzen Katzen, feurigen Hunden, Knecht Rupprecht und dergleichen unsinnige Sachen mehr, für deren Wahrheit sie Leib und Leben lassen, und welche auf das zarte Nervengewebe der Kinder Eindrücke machen, die in der Folge der Zeit durch keine Vorstellungen, und sehr oft selbst im reifen Alter durch Ueberzeugung kaum ausgelöscht werden können? Ich halte diesen Umstand in der That für die vornehmste und häufigste Ursache der in der Frage angegebenen Verstandeskrankheit.... Der kleine Kopf der armen Kinder wird mit den ungeheuersten, abgeschmacktesten Ideen vollgepfropft, welche sich, wenn sie nicht beyzeiten berichtigt werden, immer fester in die Seele einnisten, und dem Verstande der Kinder unauflösliche Fesseln anlegen.“

Das dritte Kapitel enthält: „Ein vertrauliches Gespräch mit vielen Eltern über Dinge, die schon oft gesagt, aber noch immer selten zur Ausübung gekommen sind.“ Der Autor hält hier den Eltern ihre Versäumnis den Kindern gegenüber vor:

„Haben nicht eure Kinder in Zukunft das Recht, sich über euch zu beschweren, daß ihr selbst ihren Verstand verwahrloset, und daß ihr selbst sie zu kraftlosen, unbrauchbaren Menschen gemacht habt?... Ihr beklagt oft die Thorheit oder Dummheit eurer Domestiken, und lasset doch zu, daß eure Kinder stets um sie sind, und daß sie diesen dieselben Irrthümer einflößen, die ihr belacht oder bemitleidet.“

Des weiteren wird nun auf die Persönlichkeit des „Erziehers und Hauslehrers[1])“ eingegangen, wie er sich gegen Ende des 18. Jahrhunderts selbst in Bürgerhäusern vielfach vorfand. Heyne stellt hohe Anforderungen an einen solchen. Er soll ein Mann sein, der aus Neigung seinen Beruf ergriffen, die Erziehungswissenschaft gründlich studiert, die „Denkungsart der Kinder“ genau kennt, in der Beobachtung des kindlichen Geistes erfahren ist, treu, eifrig, den Unterricht nicht nur auf die Schulstube beschränkt, der die Jugend aufrichtig liebt, kurz, der es in jeder Weise versteht, ein wahrhafter Pädagog zu sein. Hingegen ist es Pflicht der Eltern, den Erzieher nicht nur anständig zu besolden, sondern ihn auch so zu behandeln, daß er seine Aufgabe mit Lust und Liebe erfüllen kann.

Die Fehler der „öffentlichen Schulen und Erziehungsanstalten“, die im nächsten Kapitel besprochen werden, sind in bezug auf die

---

[1]) Für diese Hauslehrer existierte auch eine besondere Literatur, wie ein uns vorliegendes Schriftchen eines unbekannten Verfassers beweist: „Rathschläge für Aeltern und Hauslehrer, betreffend die Erziehung eines Kindes bis zum zwölften Jahre.“ Breslau 1804. Das Buch atmet den Geist Rousseaus und Pestalozzis und darf vom Standpunkte der Kinderforschung aus als wertvoll beurteilt werden, da die in ihm enthaltenen Direktiven wirklich modern anmuten. Ein Gegenstück dazu bietet ein anderes, gleichfalls anonym erschienen: „Folgen unrichtiger und verwahrloseter Erziehung. Mit Kupfern. München 1805. 2. Aufl.“ In ihm finden sich auch mehrfach heilpädagogische Tendenzen vertreten.

Gefährdung des Verstandes der Kinder die gleichen, wie sie die häusliche Erziehung zeitigt.

Die folgenden Kapitel enthalten nun das „Hauptmittel zur Heilung eines kranken Verstandes". Aus den Kapitelüberschriften lassen sich die einzelnen Methoden und Direktiven zur Genüge erkennen:

5. Kap. „Man berichtige nach und nach die falschen Vorstellungen, die die Kinder angenommen haben, und gebe ihnen nun deutliche und richtige." Streng methodisch geht Heyne hier zu Werke: Er gibt dem Kinde erst einen Begriff, den es nach jeder Richtung hin gebrauchen und verwenden muß.

„Finden wir, daß es ihn noch nicht vollkommen gefaßt hat, so dürfen wir uns die Mühe nicht verdrießen lassen, noch andere Beyspiele, Gleichnisse und Erläuterungen zu wählen, welche vielleicht einleuchtender sind: und dieß müssen wir so lange fortsetzen, bis wir unser Ziel erreicht haben. Wenn wir auf diese Weise verfahren, so können wir uns beynahe mit Gewißheit einen glücklichen Erfolg versprechen. Wir werden das Glück haben, augenscheinlich zu bemerken, wie es immer heller und heller in dem Verstande der Kinder wird, und wie sich ein Begriff nach dem andern deutlicher entwickelt."

Als Vorbild und Beispiel, wie ein Begriff entwickelt werden muß, verweist er auf Rektor Thieme, der „in seinem Büchelchen: Erste Nahrung für den gesunden Menschenverstand[1]), Muster davon gegeben hat, die ich wahrscheinlicher Weise nicht erreichen würde. Ich verweise also bloß auf dieses trefliche Buch, welches ich für Kinder sowohl als Erzieher gleich brauchbar gefunden habe."

---

[1]) Leipzig 1776. — 2. Aufl. 1781. — 3. Aufl. 1794. — 4. Aufl. 1799. — 8. Aufl: 1812. — 9. (letzte) Aufl. 1839. — Die letzten Auflagen waren besorgt von dem Leipziger Ratsfreischuldirektor J. C. Dolz. — Als Fortsetzung dazu erschien: Zweite Nahrung für den gesunden Menschenverstand von J. G. Gruber. Leipzig 1798, jedoch nur in einer Auflage. — Die Thiemeschen Ausgaben fanden solchen Beifall, daß sie in mehrere Sprachen übersetzt wurden. Die Kritik urteilt darüber: „So mancher kindliche Verstand hat aus Thiemes Nahrung gesunde Entwicklung und Stärkung gezogen. Stoff, viel und passender Stoff zu den sogenannten Verstandes- oder Denkübungen wird darin gegeben." Vgl. Hergang, Real-Enzyklopädie. Die uns vorliegende 4. Auflage der Schrift läßt eine große Ähnlichkeit erkennen mit Pestalozzis Elementarbüchern: Buch der Mütter oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren. Zürich, Bern und Tübingen. 1803, wovon jedoch nur ein Heft erschienen ist. das sich ausschließlich mit den Teilen des menschlichen Körpers befaßt. Über den Zweck seiner ersten Nahrung läßt sich Thieme in der Vorrede so vernehmen: „Erstlich, um den Lehrern, die hierin nicht eigenen Grundsätzen folgen können, zu zeigen, was Kinder durch mündlichen Unterricht lernen können, und wissen sollen, ehe sie lesen lernen. Lehrt man sie lesen, ehe sie die Dinge wissen, welche in gegenwärtigem Buche enthalten sind; so erlernen sie eine Kunst, die sie zu Nichts brauchen können: denn, wie sollen sie im Stande seyn Bücher zu lesen und zu verstehen, wenn sie nicht einmal von den Gegenständen des gemeinen Lebens Kenntniß haben? — Zweitens, um den Kindern selbst die Erlernung des Lesens zu erleichtern: denn das Geschäft wird ihnen viel interessanter und angenehmer, wenn sie in dem Buche, das ihnen vorgelegt wird, auf lauter Sachen stoßen, die ihnen schon bekannt sind." Das Buch behandelt dementsprechend die gesamte Umgebung des Kindes in einfacher, aber ausführlicher Darstellung, oft auch in Gesprächsform.

Daß das Schriftchen Thiemes auch für die Lehrer minderbegabter und schwachsinniger Kinder von nicht geringem Werte gewesen ist, beweist nicht nur das oben genannte Urteil Heynes, sondern erst recht seine Empfehlung durch den Zeitzer Armenschullehrer T. Weise, der als Verfasser des ersten methodischen Leitfadens für die pädagogische Behandlung Geistesschwacher, der 1820 erschienen ist — vgl. meine Neuausgabe der Weiseschen Schrift: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Heft 97. Langensalza 1911, S. 39 u. 61 —, ausdrücklich auf jenes verweist. Und damit nicht genug, neben Pestalozzis Buch der Mütter macht Weise auch noch auf ein anderes, vielfach anerkanntes Buch aufmerksam: Gutmann oder der Sächsische Kinder-

6. Kap. „Man suche die Kinder von der Vortreflichkeit der Wahrheit und von der Schädlichkeit des Irrthums zu überzeugen.“ (An der Hand von Beispielen aus dem Leben wird dargetan, wie schädlich es ist, Kindern die Unwahrheit zu sagen, um sie dadurch zu schrecken, zu vexieren.)

7. Kap. „Man errege den kleinen Ehrgeiz der Kinder zum Besten der Wahrheit.“ „Freylich ist der Fall leicht möglich, daß dieser Sporn der Thätigkeit durch das unweise Betragen der Eltern, Lehrer oder anderer Personen stumpf gemacht worden seyn kann. Desto mehr muß man sich bemühen, ihn wieder zu schärfen.“

8. Kap. „Man suche die Kinder zu überführen, daß viele Menschen aus Unwissenheit, und eben so viele aus Vorsatz Unwahrheit reden, und daß man also ohne Beweis nichts glauben dürfe.“

9. Kap. „Beyspiel einer Unterredung, wodurch einem Kinde ein Irrthum benommen worden ist.“ (Die Unterredung zeigt in recht langatmiger Weise, wie dem Kinde klar zu machen ist, wenn es „eine alte krumme Weide“ für einen „Reuter ohne Kopf“ gehalten hat.)

10. Kap. „Man hüte sich, den Verstand der Kinder zu tyrannisiren.“ „Von sich selbst wird ein Kind nie, wenigstens sehr spät denken lernen: Wir müssen ihm also hülfreiche Hand leisten und ihm Anleitung geben, wie es seinen Verstand gebrauchen soll. Dies sezt aber zuerst voraus, daß man auf keine Weise den Verstand tyrannisire, das heißt, keinen Machtspruch thue, daß das Kind dieses oder jenes glauben müsse, weil wir es ihm sagen; wenn es sich auch von der Wahrheit desselben noch nicht überzeugen könne. Dieß ist gewiß der Weg nicht, den unentwickelten Verstand aus seinem Schlummer zu wecken, die Beurtheilungskraft zu schärfen, oder falsche Vorstellungen zu berichtigen.“

11. Kap. „Man gewöhne die Jugend, vernünftig zu zweifeln, und Zweifel zu heben.“ (Die Kinder sollen alles, was an sie herantritt, untersuchen, und geübt werden, für alle ihnen vorgelegten Behauptungen die dazu gehörigen Beweise zu fordern.)

12. Kap. „Man werde über die Fragen der Kinder nicht ungeduldig, sondern suche vielmehr ihre Neugierde, als einen Keim des Verstandes zu pflegen.“ „Ein Kind, welches bey jeder Sache gleichgültig ist, und wohl gar durch den seltsamsten und auffallendsten Gegenstand nicht aus seinem Phlegma herausgerissen, und in ein kleines Erstaunen versezt werden kann, dem es einerley ist, die Sache mag so oder so zugegangen seyn: von einem solchen Kinde kann man eben nicht viel erwarten. Hat man aber ein Kind so weit gebracht, daß es bey solchen Gegenständen, die es noch nicht kennt, aus Lehrbegierde fragt: was ist das? wie ist das? warum ist das? warum ist das nicht so und so? so ist schon viel gewonnen. Man würde daher sehr unweise handeln, ihm das öftere, unschuldige Fragen zu verweisen, und es keiner Antwort zu würdigen. Die Wißbegierde würde dadurch unterdrückt, und der Verstand immer stumpfer gemacht werden. Denn eben durch dergleichen Fragen wird er gleichsam geschliffen, und zu Ideen veranlaßt, die er nicht aus sich selbst nehmen kann.“

13. Kap. „Man suche jede Gelegenheit zu benutzen, wo man Kindern Anlaß zum Denken geben kann.“ „Wer selbst noch keinen Versuch darin gemacht, und nicht weis, wie man sich über dergleichen Gegenstände deutlich, faßlich und populär mit Kindern unterhalten kann, der muß sich nothwendig aus dem vortreflichen Weisseschen[1]) Kinderfreunde, aus dem ebenso lesenswerthen Kinderfreunde des Herrn von Rochow[2]), aus den sehr brauchbaren Campeschen[3]) und Salzmannischen[4])

---

freund. Ein Lesebuch für Bürger- und Land-Schulen. Leipzig 1794. — 6. Aufl. 1813. — 7. Aufl. 1817. — 10. Aufl. 1829. — Von der 5. Auflage an erfolgte die Herausgabe ebenfalls von Dolz. Dies Lesebuch, das Thieme vor dem Erscheinen in einem besonderen Schriftchen angezeigt hatte: „Ideal eines Lesebuches für Bürger- und Landschulen.“ Leipzig 1793, ist in späteren Zeiten noch vielfach als „Kinderfreund“ nachgeahmt worden. — Somit dürfte erwiesen sein, daß Thieme auf die ersten deutschen Schwachsinnigenbildner, ebenso wie Pestalozzi, einen starken Einfluß ausgeübt hat.

[1]) Siehe die Anmerkung weiter oben.

[2]) 1734 bis 1805. Der bekannte Pädagoge. Vergl. die große Ausgabe seiner sämtlichen Schriften von F. Jonas u. F. Wienecke. Berlin, G. Reimer. 4 Bde. — Der Kinderfreund erschien erstmalig 1776, spätere Aufl. 1829, von v. Türk herausgegeb., 1834, von Winter bearbeitet usw.

[3]) Siehe die Anmerk. weiter unten.

[4]) 1744 bis 1811. Der Gründer der Erziehungsanstalt Schnepfenthal. Vergl. ausgewählte

Schriften, und aus andern treflichen Erziehungsbüchern Raths erholen, an welchen unser gegenwärtiges Menschenalter einen so großen Vorzug vor allen verflossenen hat. Kann er es alsdann noch nicht: so scheint er freilich keine Talente zur Erziehung zu haben, und wir müssen ihm unverhohlen das ganze Erziehungsgeschäft abrathen. Es ist dabey unumgänglich nöthig, daß man durch vielerley Fragen Kinder auszuforschen suche, was sie von dieser oder jener Sache, von ihrem Nutzen, von ihrer Beziehung auf andere, von ihrem Endzweck, und von ähnlichen Dingen mehr, für Begriffe haben; und das man genau beobachte, aus was für einem Gesichtspuncte sie dieselben ansehen ..... Es ist immer das Gepräge eines großen Kopfes, daß er die Dinge nicht just von der Seite allein ansieht, von welcher sie die übrigen Menschen anzusehen gewohnt sind, und daß er eben deswegen neue Vortheile daraus zieht. Daß er Wahrheiten, Sätze und körperliche Dinge mit einander verbindet, welche noch kein Mensch vor ihm verbunden hatte, und eben daraus neue Wahrheiten, neue Sätze und neue körperliche Dinge hervorbringt; daß er nicht just den nemlichen Weg gehen will, den seine übrigen Brüder gehen, um zu ihrem Endzweck zu gelangen, weil er ihm zu lang vorkommt, oder andrer Umstände wegen nicht brauchbar scheint; sondern sich also lieber einen neuen bricht, um sein Ziel geschwinder und gewisser zu erlangen; daß er irgend etwas nicht eben blos dazu benuzt, wozu es andere Menschen zu brauchen pflegen, sondern auch zu anderen Absichten, wozu es vor ihm noch Niemand anzuwenden gesucht hatte, und wodurch er also den Nutzen der Dinge vervielfältigt; daß er die Fingerzeige, welche ihm dieser oder jener Zufall an die Hand giebt, aufmerksam beobachtet, und klüglich benutzet, über welche schon ganze Menschenalter hinweggesehen hatten, ohne die Weisheit zu ahnden, die einst einer ihrer Brüder zum Glück der Menschheit darin finden würde, und welche sie ebenfals hätten finden können, wenn sie nur ihre Augen oder den gesunden Menschenverstand hätten brauchen wollen, anstatt immer so ängstlich an dem zu hangen, was ihre lieben Vorfahren gedacht und gethan haben; kurz, daß er durch seine Art zu denken, zu handeln, darzustellen, zu überzeugen und durch dergleichen mehr, sich von dem zahlreichen Nachbetertroße unterscheidet, und die Achtung, und allgemeine Liebe der Menschheit verdient: weil er durch seine Entdeckungen oder Erfindungen, ihr Wohltäter werden kann." [1])

14. Kap. „Man richte auch die Spiele der Kinder dießem Zwecke gemäß ein." „Es ist eine ausgemachte Sache, daß man am meisten bey seinen Zöglingen auszurichten im Stande ist, wenn man ihr Zutrauen und ihre Liebe erworben hat. Einer der sichersten Wege aber, diese zu erlangen, ist ohnstreitig der, wenn man ihnen nicht nur Vergnügungen und Spiele nicht versagt, sondern auch selbst Antheil daran nimmt. ...... Freylich dürfen die Spiele nicht läppisch, zwecklos oder wohl gar schädlich und nachtheilig seyn: sondern sie müssen, nebst dem Vergnügen auch Erweiterung der Kenntnisse, Befestigung derselben, Schärfung des Gedächtnisses, Anstrengung des Verstandes, Ausarbeitung der Glieder, oder etwas ähnliches zur Absicht haben." (Heyne vertritt hier in besonders klarer Weise den Standpunkt, daß das Spiel des Kindes einen Arbeitswert darstellt und darstellen müsse.)

15. Kap. „Man suche seine Zöglinge, auf die Wahrheit oder Fertigkeit, welche man ihnen beybringen will, erst vorzubereiten." „Man muß oft schon einen Monat vorher eine Wahrheit vorbereiten, ehe man sie selbst vorträgt."

16. Kap. „Man muß alles, was man Kindern vorträgt, ihnen angenehm und interessant zu machen suchen." „Kinder wollen mit ihren Kräften wirken, dies liegt in der Natur. Lassen wir sie .... die ihnen vorgelegten Materialien zum Denken selbst mit verarbeiten: so fangen sie bald an zu fühlen, daß sie auch Geisteskräfte besitzen, wie die Erwachsenen, welche ihnen immer vorher in einer Größe erschienen, die sie nicht erreichen zu können glaubten; und das giebt ihnen eine Schnellkraft, und einen Schwung, von welchen wir viel erwarten können." „Ich weiß darüber kein vorzüglicheres Buch zu empfehlen, woraus man lernen kann, wie man das anzufangen habe, als Campens Robinson[2]); ein Buch, welches gewiß für Kinder eines der interessantesten und brauch-

---

Schriften von Ackermann. Langensalza, Beyer und Söhne. 2 Bde. — In Betracht kommen hier die 1778 erschienenen: Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde.

[1]) Bezieht man diese Worte auf die Bahnbrecher neuer Erziehungsmethoden, z. B. der Schwachsinnigenbildung, so läßt sich nicht leugnen, daß sie prophetisches Gepräge tragen.

[2]) J. H. Campe, 1746 bis 1818. Sein bekanntes Jugendbuch: Robinson der Jüngere erschien zuerst 1779, und hat sich gehalten bis heute. Die in „Marholds Bücherei" (Halle a. S.) 1913 erschienene Bearbeitung des Robinson von dem Hamburger Hilfsschullehrer O. Kampe, ist die erste Jugendschrift speziell für die Hand schwachbefähigter Kinder.

barsten ist, wo sie die Kräfte des Menschen, was er mit seinem Kopf und mit seinen Händen zu thun im Stande ist, wenn er nur will, am besten kennen lernen, und zum Gebrauch ihrer eigenen Kräfte ermuntert werden. Man muß es aber nicht beim Lesen oder Erzählen bewenden, sondern man muß die Kinder auch selbst handeln lassen."

17. Kap. „Man befleißige sich bei dem Unterrichte der Kinder der größten Deutlichkeit, und überfülle sie nicht mit Kenntnissen." „In dieser Rücksicht ist es aber ganz gewiß schädlich, wenn man ein Kind zu viel auf einmal lehren, oder es unmittelbar nach einander in mehreren Wissenschaften unterrichten will, ohne dem jungen Geiste Zeit zu lassen, die Begriffe zu verarbeiten, und sich wieder zu sammeln, ehe er zu einem neuen Fache übergeht ..... Ich gab einmal einem Kinde eine ziemliche Anzahl Nüsse. Es wollte sie alle auf einmal zwischen seinen beyden kleinen Händen forttragen und es verlor sie alle..... Aber eben so wird es uns mit dem Verstande, besonders mit dem kranken Verstande eines Kindes gehen."

18. Kap. „Man mache die Kinder von Zeit zu Zeit auf ihre eignen Fortschritte in der Erkenntniß aufmerksam."

19. Kap. „Man plage Kinder nicht durch strengen Zwang in Ansehung der Zeit und des Orts des Unterrichts." „Die bisher gegebenen Regeln bezogen sich unmittelbar auf die Bildung und Angewöhnung des kindischen Verstandes zum Selbstdenken. Ich füge nun noch einige Bemerkungen über äusserliche Nebenumstände hinzu, welche diese Absicht erschweren oder erleichtern können. Dahin gehört unter andern die Zeit und der Ort des Unterrichts. Ich habe es, meiner Einsicht nach, immer zwecklos und unschicklich gefunden, jede Lehrstunde des Tages einer gewissen Wissenschaft zu bestimmen. Es kann durchaus keinen Nutzen haben, wenn ich einem Kinde sage, um neun Uhr sollst du und mußt du Naturgeschichte lernen; mit dem Schlage zehn Uhr nimm deine Rechentafel ...... Wer eine Sache mit Ernst einige Zeit hinter einander forttreibt, dem gelingt es immer mehr, erwünschte Fortschritte darin zu machen, als demjenigen, welcher nur von Zeit zu Zeit etwas in derselben thut." [1]) „Eben so unweise habe ich es gefunden, die Stunden des Unterrichts blos in dem darzu bestimmten Zimmer zu geben. Ich habe immer bemerkt, daß der Geist der Kinder gleichsam freyer war, und freyer dachte. wenn ihr Körper nicht in Stuben eingeschlossen war. Zu allen Jahreszeiten also, wenn es sonst die Witterung erlaubte, waren bald Wiesen, bald Gärten, bald schattigte Ufer der Teiche und der Flüsse, bald ein hoher Berg, bald ein tiefes Thal die Plätze, wo wir uns zu unterrichten pflegten ..... Hier fesselte unsere Aufmerksamkeit bald der Wurm im Grase, bald der Schmetterling auf den Blumen, bald der Fisch im Wasser, bald der Vogel in der Luft, bald das Wild im Holze, bald die Schafe im Felde, bald die Blume, bald der Baum, bald das Moos, bald das Kraut, bald der Gesang der Vögel, bald das Säuseln der Wipfel, bald die Sonne, bald die Erde, bald das Licht, bald der Schatten, bald das Morgen- oder Abendroth, bald die Wolken, bald der Thau: — kurz, alles warf sich zu unserm Lehrer auf, so, daß wir oft nicht wußten, welchen wir zuerst hören, und was wir zuerst betrachten sollten. Auch der Landmann hinter dem Pfluge, der Schnitter mit der Sense gaben uns Stoff, und bald halfen wir selbst Garben tragen, bald lasen wir mit Aehren auf, bald besuchten wir den Handwerker, der die Erzeugnisse der Erde zum Nutzen und Vergnügen des Menschen weiter verarbeitet..... Die Lust, welche sie im freyen Felde, auf Wiesen. an Flüssen und in Gärten einathmeten, erhielt sie gesund; durch das Herumschweifen wurden ihre Glieder ausgearbeitet, und sie erhielten Festigkeit; und dadurch, daß sie nicht drey und vier Stunden lang an dem Tische angeschlossen sitzen mußten, wurde ihr Körper nicht verschoben, und ihre zarte Brust konnte nicht verwachsen. — Ist es möglich, alle diese Vortheile zugleich beym Unterricht im eingeschlossenen Zimmer zu erhalten?" [2])

20. Kap. „Man schließe die Kinder nicht von Gesellschaften und Besuchen aus."

21. Kap. „Ueber Belohnungen und Strafen." „Die Verwaltung der Gerechtigkeit ist für die Erziehung so wichtig als für den Staat, und die Art, Kinder zu belohnen und zu bestrafen, verdient vorzüglich Aufmerksamkeit bey solchen, die einen kranken Verstand haben. Dergleichen Kinder pflegen gemeiniglich sehr schüchtern zu seyn; vielleicht aus dem dunkeln Gefühle, daß sie nichts sagen können, was ihnen Ehre macht, oder was andere Menschen hören wollen; vielleicht weil wir sie schon zu oft durch unfreundliche

---

[1]) Heyne unterschätzt hier den Wert, der in der Abwechselung der Unterrichtsfächer liegt.

[2]) Auch diese Sätze sind als beachtenswert zu bezeichnen, zumal sie im Sinne der modernen Pädagogik, wie auch in schulhygienischer Hinsicht wertvolle Gedanken enthalten.

und ungestüme Antworten zurückgeschreckt haben. Werden wir sie aber wohl bessern, wenn wir stets mit Drohworten, mit Ruthen, mit Cariren oder ähnlichen Dingen bereit stehen? Man sagt sehr oft im gemeinen Leben von einem Vater, welcher zu streng gegen seine Kinder gewesen ist, und es immer mit Ruthen und Schlägen hat bessern wollen: er hat es dumm geprügelt. Aber nicht die Schläge machen dumm, sie müssen denn den Kopf betreffen, sondern blos unser Betragen dabey ..... Es ist Thorheit, Kinder, die irgend ein Versehen begangen haben, damit zu bestrafen, daß man sie eine Stunde länger, wie man spricht, in der Schule behält. Wer sieht nicht, daß dies der Weg ist, ihnen allen Unterricht verhaßt und eckelhaft zu machen? Ich brauchte gerade die entgegengesetzte Methode. Keinen Unterricht zu geben, war die größte Strafe, die meine Zöglinge auch dafür annahmen, denn ich hatte schon bey Zeiten dafür gesorgt, daß sie es selbst für eine Wohlthat hielten, unterrichtet zu werden ..... Es ist schlechterdings nothwendig, daß wir bei aller der Freundlichkeit, die wir durchaus gegen Kinder bezeigen müssen, uns eine Art von Autorität verschaffen: weil sie ausserdem leicht in Versuchung gerathen könnten, unsre Freundlichkeit, Vertraulichkeit und Herablassung auf die tausenderley Art zu mißbrauchen. Strenge Gerechtigkeit ist das wirksamste Mittel dazu."

22. Kap. „Noch eine besondere Ursache der Verstandeskrankheiten bey Kindern, und ein Mittel dagegen." „Ich habe oben, da ich die Ursachen aufsuchte, welchen wir gewöhnlicher Weise den kranken Verstand unsrer Kinder zuzuschreiben haben, eine anzuführen vergessen, die ich nicht mit Stillschweigen übergehen darf. Es ist nemlich möglich, daß der kranke Verstand oder die Stupidität eines Kindes, eine Folge jenes heimlichen Lasters sey, welches die Kräfte des Geistes eben so unwiederbringlich verzehrt, als die Kräfte des Leibes. Ich habe selbst die traurige Erfahrung gemacht, daß Kinder durch Verwahrlosung gewissenloser Wärterinnen schon im dritten und vierten Jahre damit bekannt gewesen sind. —[1]) Weil aber diese Materie eben jezt von Herrn Salzmann[2]) bearbeitet wird, und von den Herausgebern der Allgemeinen Revision des Erziehungswesens[3]) ein Preis von 100 Ducaten darauf gesezt ist: so will ich hier nur ein einziges, durch meine Erfahrung bewährtes Mittel dagegen angeben. Die tägliche Erfahrung lehret, daß Kinder nicht so leicht durch Vernunftschlüsse von der Schädlichkeit dieser oder jener Sache zu überzeugen sind, wenn sie nicht die schädlichen Folgen derselben, und die Schmerzen, welche sie verursacht, sogleich selbst empfinden..... Wir werden ihnen also lieber wirkliche Schmerzen erregen müssen, die sie als Folgen jener Unart ansehen können. Aber dieses darf keinesweges durch Ruthen, Schläge oder andre solche Strafen geschehen. Denn diese sollten aus einer vernünftigen Erziehung lieber ganz und gar verbannt bleiben; und ich bin überzeugt, daß man dadurch besonders in diesem Falle leicht das Uebel ärger machen könnte. Ich verfuhr mit so einem unglücklichen Kinde, das aber noch sehr jung war, auf folgende Art: Ich verabredete mit dem Arzte, dem ich die Sache vorher bekannt gemacht hatte, daß er eines Tages dem Kinde zufällig nach dem Puls fühlen, auf einmal stutzen und es fragen möchte, was es gethan hätte? Denn es wäre in Gefahr in eine tödliche Krankheit zu verfallen, oder wenigstens auf Zeitlebens einen siechen und unbrauchbaren Körper zu bekommen? Er mußte es durch Zureden selbst zum Geständnis seines Lasters zu bringen suchen, und ihm alsdenn geradezu gestehen, daß nur ein einziges Mittel vorhanden wäre, es zu retten. Wenn es das gebrauchen, und von dem Laster in Zukunft selbst abstehen wollte, so könnte vielleicht das bevorstehende Uebel noch zu heben seyn. Das Kind sagte ja, und ihm ward ein ziemlich starkes Vesicatorium[4]) gesezt. Es mußte einige Tage unter den heftigsten Schmerzen im Bette bleiben; der Arzt überredete es, daß dies alles Folgen seiner Unart wären. Es jammerte, weinte, bat seine Qualen zu mildern, und gelobte jene Unart nie wieder vorzunehmen. Es hielt Wort, weil es schon im Voraus auf die Ver-

---

[1]) Heyne hat hier richtig beobachtet. Vergl. Moll, das Sexualleben des Kindes. Leipzig. (1908.) S. 46 f.

[2]) Über die heimlichen Sünden der Jugend. Leipzig 1785. — 4. Aufl. 1819.

[3]) J. F. Oest. Höchstnöthige Belehrung und Warnung für Jünglinge und Knaben. Eine gekrönte Preisschrift. Braunschweig, 1787. — 5. Aufl. 1812. — J. F. Oest, Höchstnöthige Belehrung und Warnung für junge Mädchen zur Bewahrung ihrer Unschuld. Eine gekrönte Preisschrift. Braunschweig, 1787. — 4. Aufl. 1809. — Beide Schriften abgedruckt a. d. 6. Teile des Revisionswerkes Nr. 65. Herausgegeben von J. H. Campe. — B. C. Faust, Wie der Geschlechtstrieb des Menschen in Ordnung zu bringen ist. Mit Vorrede von J. H. Campe. Braunschweig, 1791. — Vergl. Thalhofer, Die sexuelle Pädagogik bei den Philanthropen. Kempten, 1907.

[4]) Blasenpflaster. K.

sicherung des Arztes wußte, daß das Mittel wieder angewendet werden müßte, sobald man nur die geringste Spur davon gewahr werden würde, daß es seine Unart aufs neue angefangen hätte, und ich habe nicht ungegründete Hofnung, daß es gänzlich davon geheilt seyn soll. Freylich war noch mehr Vorsicht dabey anzuwenden, als zum Beispiel eine stete Aufsicht, eine unaufhörliche Beschäftigung, eine völlige Ermüdung, ehe es sich schlafen legte, und ein geschwindes Aufstehen, so bald es erwachte, und dergleichen mehr. Aber welcher menschenfreundliche Erzieher wird sich nicht von selbst und mit Freuden zu solchen Bemühungen verstehen, wenn er so einem großen Uebel dadurch zuvorkommen kann? Ich gestehe es selbst, die vorgeschlagene Cur ist wirklich etwas hart, und manche Mutter würde schwer daran gehen: aber war nicht der Schade, welcher dadurch gehoben wurde von ungleich größerer Wichtigkeit? —"

Aus den vorstehenden Darlegungen und der Wiedergabe von Originalstellen aus der Schrift Heynes ist zu ersehen, daß in der letzteren eine ganze Reihe von heilpädagogischen Ideen berührt werden. Der Autor hatte als Hauslehrer zweifellos mehrfach Gelegenheit, minderbegabte und fehlerhafte Kinder zu studieren und zu unterrichten. Wenngleich er den „kranken Verstand des Kindes" nicht vollständig in unserem heutigen Sinne wertet, so dürfen wir doch sein Büchlein, wie oben schon bemerkt wurde, als den Anfang eines neuen Literaturgebietes bezeichnen, dessen reale Unterlage heute die Heilpädagogik bildet. So stellt die Schrift Heynes vom Jahre 1785 das erste Glied in dieser literarischen Reihe dar. Als nächstes Glied käme dann Weises 1820 erschienenes Werkchen in Betracht. Dieses gibt die Materie schon viel klarer und zweckmäßiger herausgearbeitet. Ob Weise die Arbeit Heynes bekannt gewesen ist, steht nicht fest — Weise erwähnt sie nicht —, aber beiden ist die Benutzung einer Anzahl von Schriften gemeinsam, die auf gleiche Gedankengänge bei ihnen schließen lassen, wenn auch nicht zu verkennen ist, daß die angezogene Literatur seinerzeit ein unbedingtes und allgemeines Ansehen genoß.

Ein großer Unterschied besteht bei ihnen allerdings in Hinsicht der behandelten Kinder. Während Weise sich um die pädagogische Behandlung schwachbegabter Armenschulkinder, also von Schülern, die den untersten Volksschichten angehörten, bemühte, finden wir Heyne an den Minderbegabten der besseren Stände tätig. Dieses Wirken der beiden an verschiedenen sozialen Volksteilen erklärt auch die von einander abweichende Anlage ihrer Schriften. Während Weise, entsprechend der unvollkommenen Erziehungsmöglichkeiten seiner Zöglinge, seine Anleitung kurz, knapp und elementar hält, holt Heyne weiter aus, indem er höhere Anforderungen an die „Heilung" des „kranken" Verstandes stellt, was er auch tun konnte, da er in der Lage war, sein Erziehungssystem auf den ungleich höheren Qualitäten eines Familienlebens des wohlhabenden und gutsituierten Bürgerstandes aufzubauen. Während er die Grundlage schon vorfand für seine Wirksamkeit, mußte sie Weise erst schaffen. Diese Schwierigkeit läßt sich leicht erklären: die Kinder begüterter Eltern konnten in jener Zeit fast ausnahmslos nicht nur eine Schule besuchen, sondern sie wurden auch vielfach von Hauslehrern unterrichtet, was namentlich den schwach beanlagten Schülern zugute kommen mußte. Die Kinder der Proletarier hingegen besuchten vielfach, auch wenn sie begabt waren, keine Schule, da ihre Eltern nicht imstande waren, das Schulgeld zu bezahlen, während schwachsinnige Kinder überhaupt nicht auf-

genommen wurden, oder wenn es einmal probeweise geschah, die Entlassung doch bald folgte. Hier haben die damals vielfach errichteten Armenschulen einem Bedürfnis abgeholfen.

So ist es verständlich, daß die Schrift Heynes[1]) eher geschrieben werden konnte als die Weises. Die historische Bedeutung der ersteren ist aber ebenso groß wie die der letzteren, weshalb wir versucht haben, sie hier eingehend zu würdigen.

BERICHTE.

Bericht über den Stand des schweizerischen Blindenwesens im Jahre 1914.

Von Direktor Viktor Altherr in Langgass, St. Gallen.

Im vergangenen Berichtsjahre haben 44 Blindeninstitutionen (Blindenanstalten, Blindenfürsorgevereine und Blindenfonds) ihre Pflege im ganzen 939 Blinden zukommen lassen. Die von den Blinden erstellten Handarbeitsprodukte repräsentierten einen Wert von Franken 316.162·86.

Die jetzige Kriegszeit lastet schwer auch auf den Blinden und auf ihren Institutionen. Jetzt, wo viele nur Geld für Lebensmittel und private Bedürfnisse haben, leiden die meisten Wohltätigkeitsinstitutionen unter den Zeitverhältnissen. Die Not des einzelnen ist gestiegen, die Geberfreudigkeit stärker angespannt denn je, und doch dürfen die Blinden in dieser schweren Zeit nicht vergessen werden.

Der Zentralverein brachte seine Zwecke und Ziele bei der schweizerischen Landesausstellung in Bern zur Anschauung. In drei Abteilungen gelangten zur Darstellung: die deutschschweizerischen Erziehungs- und Beschäftigungsanstalten, die schweizerischen Blindenfürsorgeinstitutionen und das romanische Blindenwesen. Durch Verteilung von aufklärenden Schriften in der Landesausstellung unter der Ägide von Frau Oberst Cérésole in Bern versuchten wir unsere Bestrebungen bekannt zu machen. Vom Erfolg der Ausstellung dürfen wir sagen, daß unsere Ausstellung in reichem Maße dazu beigetragen hat, daß alle Schichten der Bevölkerung unsere Blindensachen und die Leistungsfähigkeit der Blinden kennen lernten und daß zweifellos jede unserer Institutionen ihre segensvollen Nachwirkungen fühlen wird.

Bestrebungen, Teile der Blindenausstellung in Bern als permanente Wanderausstellung für das Blindenwesen zu er-

---

[1]) Nicht unterlassen möchten wir, der Pädagogischen Centralbibliothek (Comenius-Stiftung), insbesondere deren Leiter, Herrn R. Goldhahn in Leipzig, für freundliche, leihweise Überlassung des Schriftchens unsern besten Dank auszusprechen. — Hierbei sei zugleich miterwähnt, daß das benutzte Exemplar aus der Bücherei des bekannten sächsischen Oberschulrates und pädagogischen Historikers Aug. Israel stammt. Ob dieser das Schriftchen literarisch verwertet hat, ist uns nicht bekannt.

halten, schlugen fehl an den Schwierigkeiten, einen Raum für eine solche Ausstellung zu gewinnen. Wir müssen uns vertrösten, bis es der schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft gelingt, ein soziales Museum zu eröffnen. Vielleicht findet dann dort auch unser Blindenmuseum ein bescheidenes Plätzchen.

Es ist uns gelungen, in dem von Herrn Pfarrer Etter in Rorschach im Auftrage der schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft verfaßten Büchlein für Eheleute, betitelt: „Deines Hauses Glück," einen Passus anzubringen zur Verhütung von Augenkrankheiten, die Blindheit zur Folge haben, was zweifelsohne manches zur Unterdrückung der so oft Blindheit erzeugenden Augenentzündung der Neugeborenen beitragen wird.

Da die Verarbeitung des Blindenzählmaterials aus der Volkszählung von 1910 so lange auf sich warten ließ, hat der Zentralverein dessen Durchsicht und Überprüfung in die Hand genommen.

Er hofft mit Hilfe des eidgenössischen statistischen Amtes in Bern ein Werk über die schweizerische Blindenzählung zustande zu bringen, das genauen Aufschluß über Zahl und Lebensverhältnisse der Blinden, aber auch Aufschluß über die jetzigen Ursachen der Blindheit und deren Vermeidbarkeit bieten wird. Die Herren Augenärzte Professor Dr. Sigrist und Dr. Pflüger in Bern werden sich besonders der medizinischen Fragen annehmen, während Herr Direktor Grunder in Köniz den allgemeinen Teil der Statistik bearbeiten wird. Präsident der statistischen Kommission ist der Begründer der I. schweizerischen Blindenstatistik: Herr Dr. L. Paly in Entlebuch.

Am meisten beschäftigten den Zentralverein die Unterstützungsgesuche für Blinde. Sie sind in stetem Wachsen begriffen. Fünfzehn blinde Kinder erhielten Beiträge zu ihrer Erziehung in Blindenanstalten, drei Blinde zur Erlernung von Berufen in Blindenheimen, acht Blinde zur Unterstützung ihrer Berufstätigkeit zu Hause und drei Blinde empfingen unentgeltlich Blindenuhren. Total werden für 29 Blinde Franken 2033·80 ausbezahlt.

Ein Legat ermöglichte uns die Schaffung eines Fonds für ein Blindenaltersasyl, in welchem arbeitsunfähigen Blinden ein Heim geboten werden soll. In diesen Fonds fließt auch der diesjährige Ertrag der Geburtskarteninstitution. Als Dankopfer für die Geburt gesunder Kinder mit guten Augen sandten uns deren glückliche Eltern in 342 Gaben Franken 1500·55, die wir mit der Ausstellung künstlerisch ausgeführter Geburtskarten quittierten. Wir verdanken obgenannte Summe der Werbetätigkeit der schweizerischen Hebammen und hoffen mit ihr noch verschiedene Zwecke des Zentralvereins fördern zu können.

Die Hilfe der Zentralstelle des schweizerischen Blindenwesens ist in 15 Fällen in Anspruch genommen worden. Sie erledigte ihre verschiedenen Aufgaben mit 1071 Korrespondenzen und brachte im Ausstellungsjahr 11.000 Jahresberichte zum Versand. Sie verwaltet außerdem die schweizerische Bibliothek des Blindenwesens, die heute 10695 Nummern unter 988 Titeln in Schwarzdruck enthält. Aus diesem Bestande sind an 18 Blinde 109 Archivstücke entlehnt worden. Jedermann, auch vom Ausland, kann unentgeltlich Schriften aus dieser Bibliothek beziehen. Kataloge stehen gratis zur Verfügung.

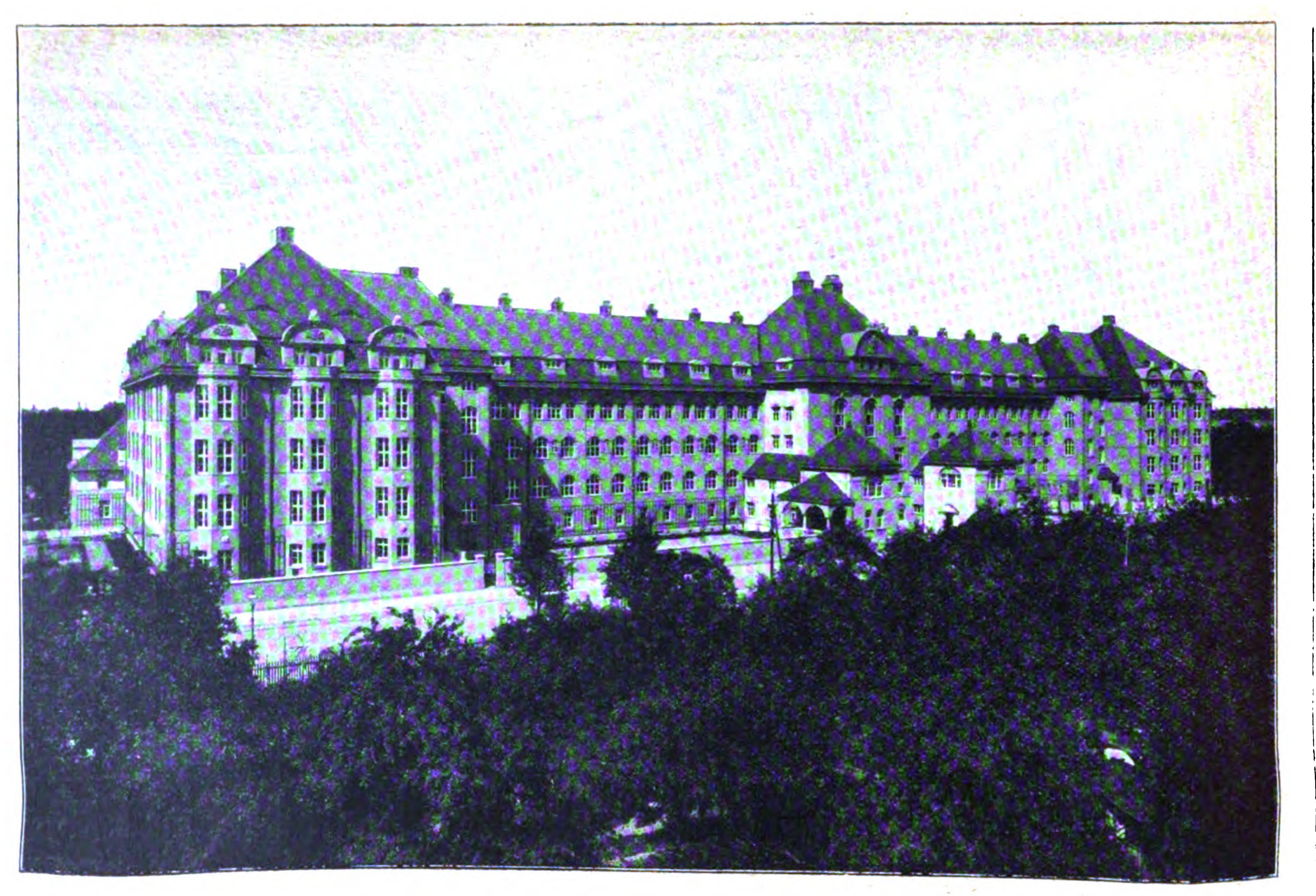
Der Neubau der Königlichen Taubstummenanstalt zu Leipzig.

Von Dr. Paul Schumann in Leipzig.

Die Taubstummenanstalt zu Leipzig ist die älteste ihrer Schwestern in Deutschland. Sie ging hervor aus dem Privatinstitut Samuel Heinickes, das dieser von 1769 bis November 1777 in Eppendorf bei Hamburg und von da bis zum April 1778 in Hamburg betrieben hatte, das mit dem durch den Kurfürsten Friedrich August nach Sachsen Berufenen nach Leipzig übersiedelte. Die Anstalt in Leipzig wurde am 14. April 1778 eröffnet und war von Anfang an durch staatliche Unterstützung gefördert. Sie war der Gerichtsbarkeit der Universität unterstellt, kam seit 1781 in engere Verbindung mit ihr und stand von 1783 an bis über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus unter förmlicher Aufsicht der Universität; das Universitäts-Rentamt ist noch jetzt die Kassen- und Verwaltungsstelle der Anstalt. Bald übernahm der Staat auch die Verpflegungskosten der unbemittelten Schüler, und so erhielt die ursprünglich private Anstalt schon unter der Direktion Samuel Heinickes mehr und mehr einen öffentlichen Charakter. Nur zwölf Jahre konnte Heinicke seiner Anstalt vorstehen, er konnte nur schwer Boden gewinnen in Sachsen, die Zahl der Schüler blieb klein, sie waren ungleich im Alter, ungleich in ihrem geistigen und sittlichen Zustande und verblieben höchst selten länger, oft aber kürzere Zeit als zwei Jahre in der Anstalt. Auch für die Fortpflanzung des Taubstummenunterrichts, die Heinicke schon in seiner Berufungsurkunde zur Pflicht gemacht worden war, sowie für die Verallgemeinerung desselben, deren Bedeutung Heinicke klar erkannt hatte, konnte die Leipziger Anstalt nicht alles tun. Es fanden sich nicht immer „schickliche Subjekte", und alle die weitgehenden Pläne Heinickes auf Ausbildung von Stadtschullehrern im Taubstummenunterricht, auf Verbindung des Instituts mit einer Lehrerbildungsanstalt fanden nicht die Billigung und Zustimmung der Regierung. Trotzdem

ist durch Vermittlung der Berliner Anstalt ganz Norddeutschland von Leipzig aus befruchtet worden, die Inangriffnahme des Werkes in Baden ist auf Leipzig zurückzuführen, und bei anderen Ländern läßt sich die Verbindung erschließen, wenn auch bis jetzt nicht einwandfrei nachweisen. Die Anstalt Heinickes war in Privatwohnungen untergebracht und wechselte mehrmals ihre Räumlichkeiten. So blieb es auch unter der Direktion der Witwe Heinickes, der Kandidat der Theologie August Friedrich Petschke, Kandidat Junghans, Mag. Rosenmüller, Mag. Reich als hauptsächliche Lehrkräfte beistanden. Die Ungunst der Zeiten, die für die pädagogische Arbeit unglücklichen Direktionsverhältnisse und andere Umstände hinderten die Entwicklung der Anstalt. Trotz aller Bemühungen gelang es nicht, in einem öffentlichen Gebäude Unterkommen für die Anstalt zu finden oder ein eigenes Gebäude zu erhalten, und mehrmals wurde die Verlegung in eine kleinere Stadt, so nach Weißenfels, ernstlich erörtert. Im Jahre 1815 jedoch erhielt die Anstalt ein ansehnliches Vermächtnis, aus dessen Bestande im Jahre 1821 ein eigenes Hausgrundstück gekauft und am 12. April 1822 mit 35 Zöglingen bezogen wurde. In diesem Hause wurde Carl Gottlob Reich, der seit 1815 Mitdirektor und erster Lehrer war, alleiniger Direktor. Es war ein sehr bescheidenes, schon abgewohntes Haus aus Fachwerk, mit mehreren kleinen Nebengebäuden, in einem Garten gelegen, der in dem ersten Jahrzehnt des Besitzes auch noch verpachtet werden mußte; es entsprach kaum den bescheidensten gesundheitlichen Anforderungen, es bot, seiner Lage in einer berüchtigten Gasse wegen, selbst zu moralischen Bedenken Anlaß; aber doch schuf Reich in diesem Hause eine Musteranstalt, und in viel ausgebreiteterem Sinne als zu Heinickes Zeit wurde Leipzig wieder die Mutteranstalt Deutschlands. Die Geschichte dieser Zeit ist noch nicht geschrieben, aber aus den Zeugnissen und Quellen geht hervor, daß fast alle Taubstummenlehrer von Ruf und Ansehen die Anstalt besuchten, daß viele, wie ihre Briefe aussagen, hier die entscheidende Richtung ihres Tuns empfingen, daß nicht wenige unter wochenlanger Anwesenheit bei Reich ihre volle Ausbildung erhielten, daß aber alle, die kamen, von der Art Reichs, von seiner Hingabe, von seinem unermüdlichen Fleiß, von seinem erzieherischen und unterrichtlichen Walten, von seiner persönlichen Liebenswürdigkeit und schlichten Würde, bezaubert wurden. Er wußte, unterstützt von seiner trefflichen Gemahlin, der jüngsten Tochter Heinickes, den ganzen Kreis des Hauses, die Glieder seiner Familie, die Lehrerschaft und alle, die an der Anstalt zu tun hatten, so in eins zu setzen, daß ein lebensvoller Organismus entstand, in den auch die taubstummen Schüler so hineinwuchsen, daß sie alle anderen Beziehungen beinahe vergaßen, daß sie





Ansicht der Leipziger Anstalt.

in der Anstalt ihre eigentliche und wahre Heimat sahen und hier eine sprachliche, geistige und sittliche Bildung erwarben, die sie stark und sicher machte im Kampfe des Lebens.

Das sichtliche Aufblühen des Instituts verschaffte Reichs wohlbegründeter Bitte um ein neues Heim bald Gehör. Im Jahre 1839 wurde vor dem damaligen Windmühlentore in freier Lage ein ausgedehntes Grundstück erworben und ein neues Haus errichtet, das am 27. Oktober 1840 eröffnet und geweiht wurde. In diesem Hause wirkte Reich noch bis zum Jahre 1852. Im Jahre 1856, unter der Direktion Dr. Eichlers, wurde das Gebäude durch Aufsetzen eines Stockwerkes für die Belegung mit 100 Zöglingen erweitert, und 1865 erhielt das Grundstück der Anstalt durch eine Straßenverlegung einen sehr ansehnlichen Zuwachs, so daß 1867 ein Teil desselben an die Universität zur Erbauung des Physiologischen Instituts abgetreten werden konnte. Seit 1875 wurde ein Neubau des Instituts erwogen und 1878 beschlossen. Das Anstaltsgrundstück ging durch Tausch in den Besitz der Universität über, die auf ihm nach und nach mehrere medizinische Institute errichtete. Ostern 1880 wurde das an der Talstraße erbaute stattliche neue Gebäude bezogen, und es sollte nun voraussichtlich für lange Zeit die Heimfrage der Anstalt geregelt sein.

Eine grundlegende Wendung im inneren Leben des Instituts mußte mit dem neuen Hause eintreten; der Charakter der Familienanstalt, der schon seit dem Erweiterungsbau des alten Hauses und der stärkeren Belegung desselben stark abgeschwächt worden war, mußte vollständig schwinden, es wurde eine Staatsanstalt mit einem ganzen Landesteil als Aufnahmegebiet, so daß mit einer ständig wachsenden Schülerzahl zu rechnen war. Daß die größeren Schülermassen auch neue und schwierige Aufgaben in organisatorischer, erziehlicher und unterrichtlicher Hinsicht brachten, ist ohne weiteres ersichtlich, es ist auch nicht zu verwundern, daß die Organisation nicht so rasch der Wandlung folgen konnte, ja leider in manchem ihr heute noch nicht vollkommen gefolgt ist. Denn es ist doch klar, daß größere Massen taubstummer Kinder nur dann vereinigt werden dürfen, wenn auch ein gut vorgebildetes, sorgfältig ausgewähltes, zahlreiches Pflegepersonal vorhanden ist, das sich während der schulfreien Zeit der Kinder mit frischen Kräften annimmt und sich ihnen mit Liebe und Treue widmet, wenn auch die Bauplanung und Anlage des ganzen Hauses auf die erziehliche Unterbringung der Schüler und ihre geeignete Gruppierung bedacht gewesen ist. Dafür machten sich sofort die Vorteile der größeren Schülerzahl in der Unterrichtsorganisation geltend und wurden mit Geschick ausgenützt. Schon seit 1856 trat in Leipzig eine Teilung nach der Befähigung in a- und b-Klassen ein, die sich später neben Sonder- und Sammelklassen bis zur Vierteilung

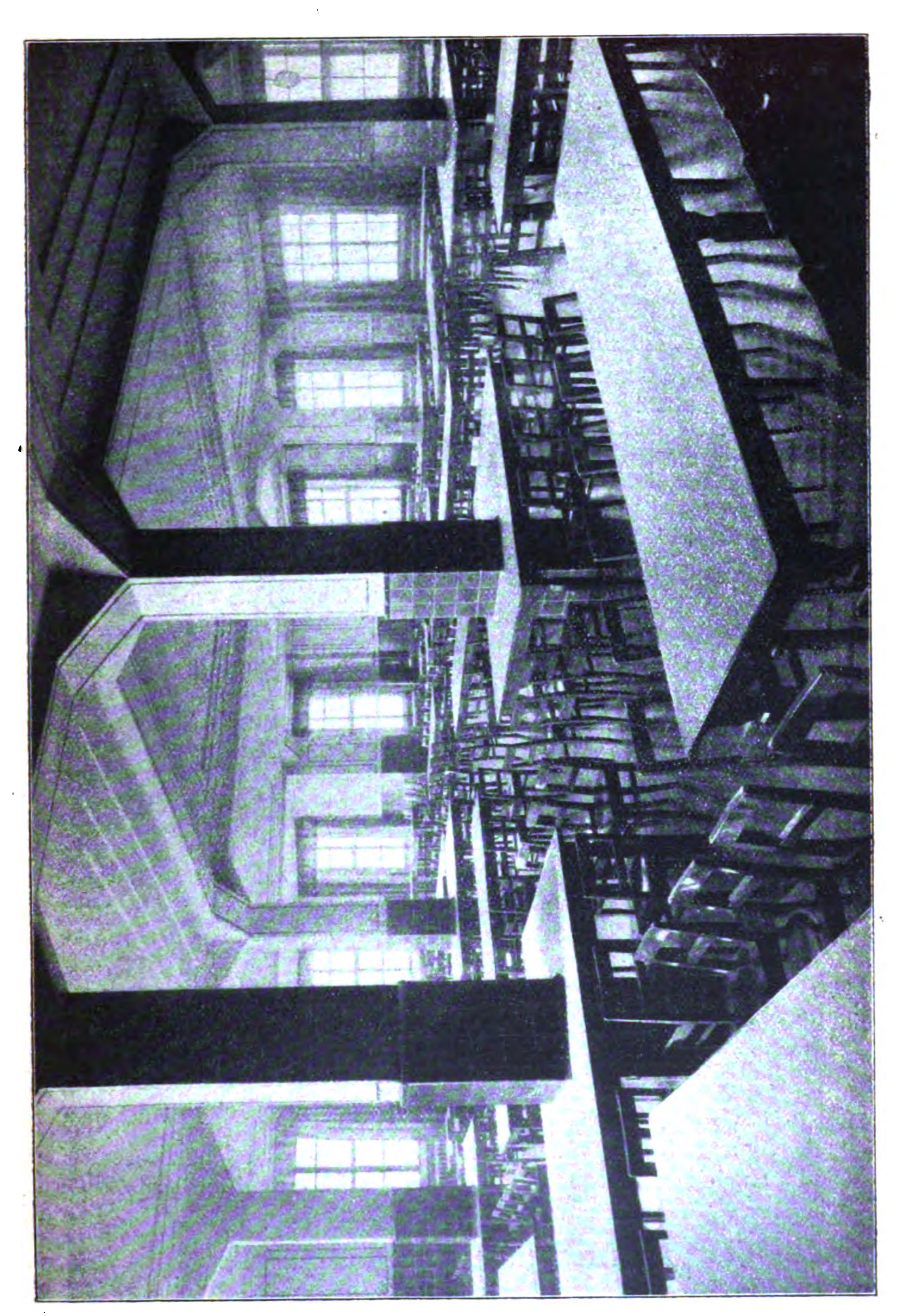
entwickelte und nach und nach fast überall in Deutschland zur Durchführung gelangte. Im übrigen konnte die Anstalt in dem ihr zugewiesenen Hause nicht so fortschreiten und sich ausbreiten, wie es im Zuge ihrer Entwicklung lag.

Haupttreppenhaus.

Das im Jahre 1880 bezogene Haus war leider ohne fortdauernde fachmännische Beratung zustande gekommen, es erwies sich schon bei der Eröffnung als unzulänglich in der Zahl und Bemessung der Räume, die zudem rein mechanisch gruppiert und verteilt waren. Bei Eröffnung der Anstalt waren für 16 Schulklassen nur zwölf eigentliche Schulzimmer vorhanden, so daß sofort andere Räume ihrem Zwecke entzogen und als Schulzimmer verwendet werden mußten. Der Platzmangel stieg aber beängstigend, als weitere Anstaltsräume zum Einbau notwendiger Wohnungen für Lehr- und Pflegepersonal abgegeben werden mußten und die Zahl der Klassen im Laufe der Zeit auf 24 stieg. Es ergaben sich daraus Widersprüche gegen grundlegende Gesetze der Schul- und Anstaltshygiene, manche Unannehmlichkeiten für die im Hause Lebenden und Arbeitenden, manche Schwierigkeiten in erzieherischer Hinsicht. Alle Wege, eine Änderung herbeizuführen, wurden geprüft und versucht.

Eine Abgabe von schwachbefähigten Kindern an die Dresdener Zweiganstalt brachte nur vorübergehend Entlastung und führte zu mancherlei Schwierigkeiten mit den Erziehungspflichtigen, so daß sich eine Wiederholung verbot. Das Anstaltsgrundstück war zu beschränkt, um einen größeren Erweiterungsbau zu unternehmen, er hätte auch die knappen Erholungs- und Spielplätze der Zöglinge noch mehr beschnitten und doch eine dauernd vorhaltende Änderung nicht herbeigeführt. Zudem wartete die Landesuniversität schon längst auf den inmitten ihrer medizinischen und naturwissenschaftlichen Institute für ihre ständigen Erweiterungsbedürfnisse höchst günstig gelegenen Platz des Anstaltsgrundstückes. Ein Externat in großem Umfange einzurichten widerrieten die Erfahrungen in anderen Großstädten und die Wohnungsverhältnisse in Leipzig im besonderen, die Anstalt aber aus diesem Grunde und zu diesem Zwecke von Leipzig wegzunehmen und in eine Kleinstadt zu verlegen, das verboten nicht nur die Gründe geschichtlicher Ehrfurcht, sondern auch die praktischen Erwägungen, daß dann die zahlreichen Schüler Leipzigs und seiner Vororte ihren Familien entnommen und in der Anstalt untergebracht werden müßten, wodurch bedeutende, dauernde und immer wachsende Kosten für den Staat entstanden wären. Wirtschaftliche Erwägungen und pädagogische Überlegungen verboten auch die Aufteilung in mehrere kleine Anstalten, da die Betriebskosten ganz unverhältnismäßig sich steigern und die kleinen Anstalten auf die großen Vorteile der inneren Organisation, der Gliederung des Schülermaterials nach geistiger Befähigung und Hörgraden, verzichten mußten.

Die Königliche Staatsregierung kam daher zu dem Beschluß, einen Neubau der Anstalt zu unternehmen und ihn in einer Größe



Speisesaal.

auszugestalten, daß er, selbst unter der Annahme von neun Schuljahren, imstande sei, sämtliche Kinder der westlichen Hälfte des Landes aufzunehmen, von denen jetzt ein nicht geringer Teil die ebenfalls überlastete Dresdener Anstalt füllte, daß er auch einer Steigerung der Belegung gegenüber nicht so bald versage. Dieser Beschluß fand die unwidersprochene und einstimmige Genehmigung der Ständekammern des Landes.

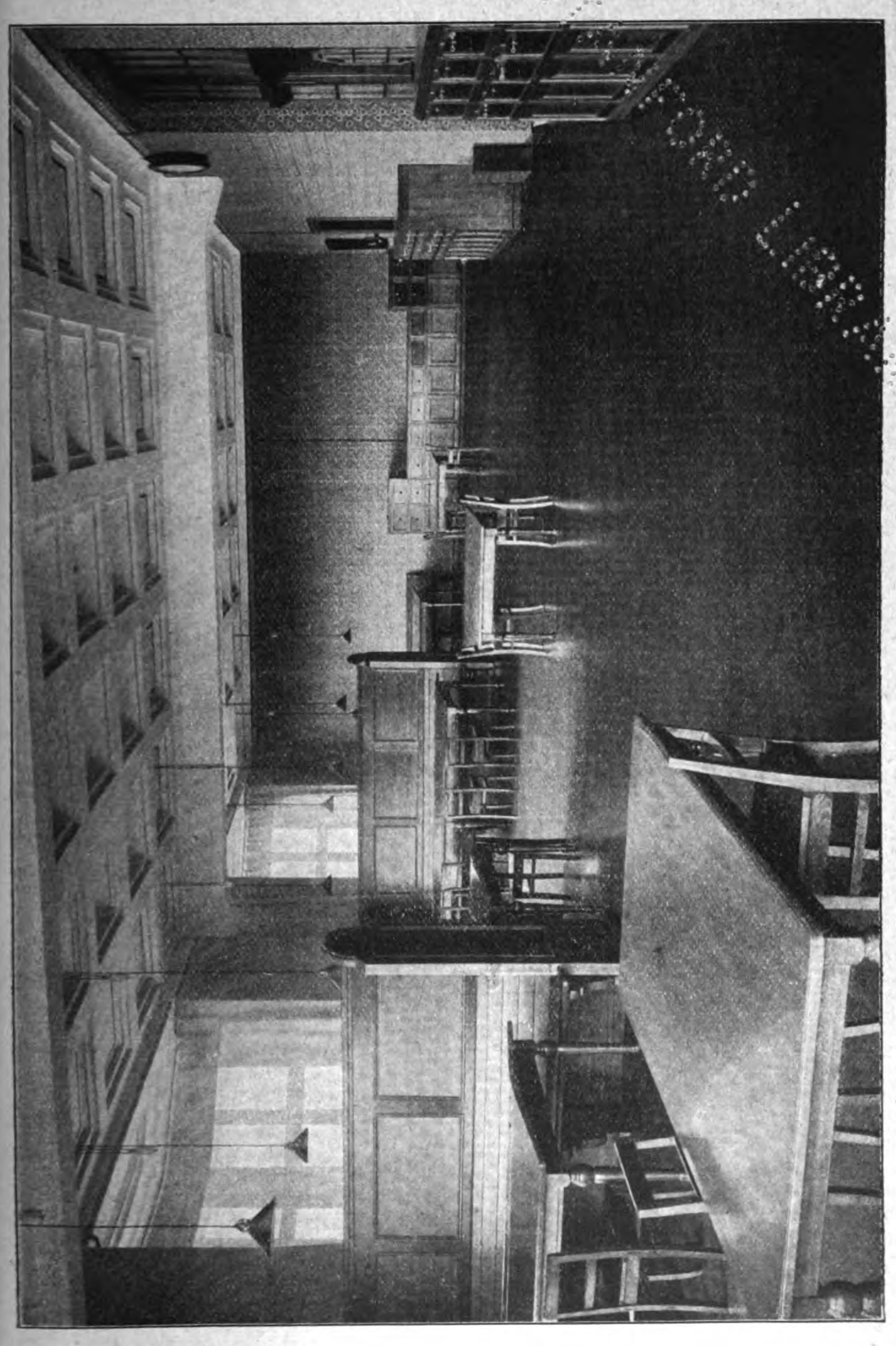
Die Anstalt ist damit eine der größten Deutschlands geworden. Den Nachteilen großer Anstalten suchte die Bauplanung dadurch zu begegnen, daß sie die Schule von den Wohnräumen vollständig trennte, die Wohn-, Aufenthalts- und Schlafräume der Schüler nach den Geschlechtern getrennt in weit auseinanderliegende Flügelbauten mit besonderen Treppen legte und in ihnen eine Gruppierung ermöglichte, bei der jede Wohngruppe den Wohnungsverhältnissen einer gut angelegten kleineren Anstalt entspricht. Die Gemeinsamkeit des großen Ganzen wiederum tritt in den weiträumigen Verkehrssälen wirksam in Erscheinung. Ein Studium der Baupläne, von denen der des Erdgeschosses der Arbeit beigegeben ist, die unter ständiger Mitwirkung des Direktors, Herrn Georg Schumann, und der Lehrerschaft zustande gekommen sind, wird überzeugen von der einfachen und klaren Gliederung des großen Baues, von der übersichtlichen Raumaufteilung und von der geschickten Lösung der schwierigen Aufgabe, große Massen von Kindern in erziehlich einwandfreier Weise unterzubringen.

Diesen geschichtlichen und grundsätzlichen Erörterungen möge nun eine kurze Baubeschreibung folgen, die auf den Angaben der Bauleitung selbst beruht und vor allem den Sonderheiten des Baues Beachtung schenkt.

Der Bau wurde auf einem Grundstück in L.-Thonberg errichtet, welches bis dahin mit Schrebergärten besetzt war und das der Staat von der Stadt käuflich erwarb. Das Grundstück hat eine Längenausdehnung von 167·10 Meter und an der Nordseite eine Tiefe von 74·70 Meter, an der Südseite eine solche von 106·00 Meter, so daß sich ein Flächeninhalt von 15.224·00 Quadratmeter ergibt.

In der Anstalt sollen in 32 Klassen bis zu 320 dem Westen Sachsens entstammende, schulpflichtige Taubstumme unterrichtet werden. Für die aus dem östlichen Teile unseres engeren Vaterlandes stammenden taubstummen Kinder besteht in Dresden eine zweite Anstalt. Auch die städtischen Fortbildungsschulklassen für taubstumme Knaben und Mädchen, sowie die sich entwickelnde Schwerhörigkeitsschule finden in der Anstalt Unterkunft.

Von den 320 Zöglingen sollen 250 (im Höchstfalle sogar 280) Kinder — 150 bis 170 Knaben und 100 bis 110 Mädchen — im Ge-



Wohnsaal.

bäude auch Wohnung finden. Die übrigen, der Stadt Leipzig selbst entstammenden Zöglinge sollen bei ihren Eltern wohnen oder sind außerhalb der Anstalt untergebracht. Das Pflegepersonal der Anstalt, die zur Verwaltung nötigen Beamten und Hilfskräfte wohnen sämtlich in der Anstalt.

Die Gesamtanlage besteht aus: dem Hauptgebäude an der Karl-Siegismundstraße, dem Direktorwohnhaus auf dem Hinterland und großen Spiel- und Turnplätzen nebst Gartenanlagen.

Das Hauptgebäude besteht aus einem Längsflügel entlang der Karl-Siegismundstraße mit einem Mittelbau und zwei in das Grundstück hineinragenden Querflügeln an beiden Enden. Es besitzt bei einer bebauten Fläche von 3350 Quadratmeter einen umbauten Raum von 72·390 Kubikmeter, ein Kellergeschoß, ein Sockelgeschoß, ein Erdgeschoß, zwei Obergeschosse und das Dachgeschoß. Im Kellergeschoß sind die für die Heiz- und Lüftungsanlage nötigen Kessel-, Maschinen-, Kohlen- und Ascheräume, die Frischluft- und Vorwärmekammern, die Vorratskeller für die Anstalt und die Familienwohnungen, sowie die umfangreichen Bäder untergebracht. Das Sockelgeschoß enthält die in sich abgeschlossenen Familienwohnungen für den Wirtschaftsbeamten, den Pförtner, die beiden Aufseher und den Heizer, die Anstaltskochküche mit Vorratsräumen, die Anstaltswaschküche mit Mangel-, Heißlufttrockenraum und sonstigen Nebenräumen, eine Schneiderstube, einen Aufenthaltsraum für die Hausmädchen und Scheuerfrauen, je einen Schuhputzraum für Knaben und Mädchen, die Lehrkochküche und die Lehrwaschküche für die weiblichen Zöglinge, die Kanzlei mit Archiv, den Spielsaal für die jüngsten Zöglinge — mit unmittelbarem Ausgang nach dem Garten —, je einen Handfertigkeitssaal für Tischler- und Metallarbeiten, den Turnsaal und — unmittelbar am Haupteingang — den Raum für Fahrräder. Das Erdgeschoß und die zwei Obergeschosse nehmen im Mittelbau die Haupttreppe, den Speisesaal (im Erdgeschoß), den durch zwei Geschosse reichenden Bet- und Festsaal, sowie — in den beiden, den Eingangsvorplatz einschließenden, niederen Vorbauten — das Direktorzimmer und das Lehrerzimmer mit den zugehörigen Nebenräumen auf, während die beiden Rücklagen von den 32 Klassenzimmern ausgefüllt werden. Ein in drei Einzelräume gegliederter Bauabschnitt dient der Bücherei, vier in verschiedenen Geschossen gelegene Zimmer den Lehrmitteln, zwei Räume sind als experimentell-phonetisches und experimentell-psychologisches Laboratorium eingerichtet, mit Starkstrom und Verdunkelungseinrichtung versehen und mit einer Versuchsklasse verbunden.

Die Bücherei, die in der alten Anstalt höchst ungünstig untergebracht war, stellt sich in den neuen Räumen viel besser dar. Ihr

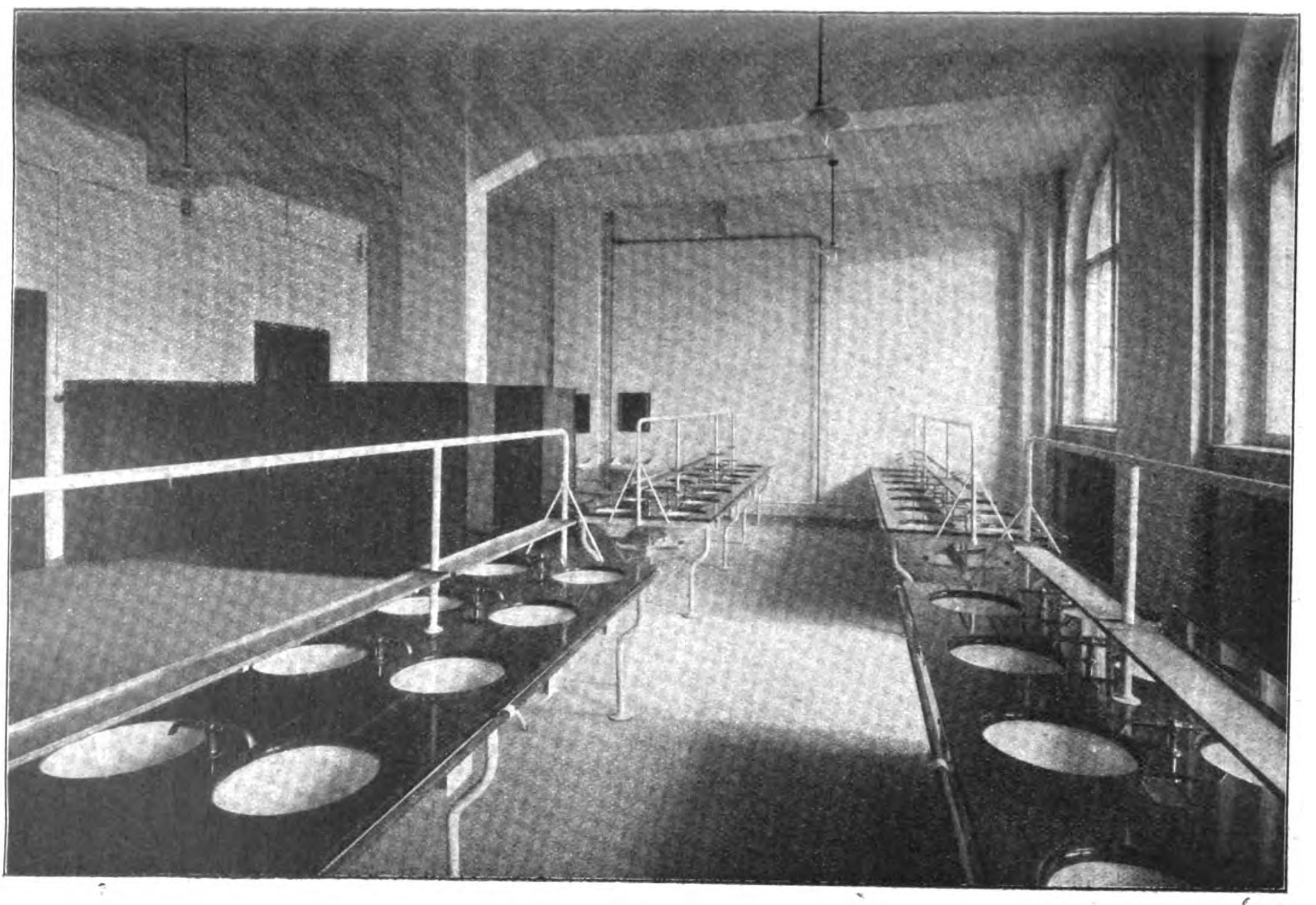


Schlafsaal.

Umzug und ihre Neuaufstellung freilich waren ein mühsames und zeitraubendes Geschäft. Die wenig benutzten Abteilungen und Bestandteile der Bücherei sind in den Regalen und Schränken des Vorraumes untergebracht, der auch die Jugendbücherei enthält. Die eigentliche Gebrauchsbibliothek, die Fachwissenschaft, die grundlegenden Wissenschaften, die handschriftlichen Schätze, die Mappen mit den Blattsammlungen sind in den beiden Haupträumen aufgestellt. Neben den Buchkatalogen über den Gesamtbestand ist ein alphabetisch geordneter Zettelkatalog der Gebrauchsbibliothek vorhanden, der mehr als 3000 Zettel umfaßt und jetzt für das Lehrerzimmer in systematischer Anordnung kopiert wird. Die Bücher sind in gut gebauten Schränken mit Schiebeglastüren geborgen, für die Handschriften sind Kasten- und Wandschränke, für die Mappen Schränke mit Zügen vorhanden. In Schaukästen bieten sich dem Beschauer ausgewählte Stücke aus den handschriftlichen Beständen zur Ansicht dar. Die alten Schränke der Bücherei sind in Nischen eingebaut und auch diese dadurch zu kleinen Neben- und Abstellräumen nutzbar gemacht worden. Die Wände sind mit alten Büsten, Bildern und Gemälden geziert, die zur Anstalts- oder Fachgeschichte Bezug haben, die zum guten Teil von taubstummen Künstlern herrühren und auch deshalb interessieren. Ein großer Raum des Dachgeschosses mit Vorbau und Söller ist dem „Deutschen Museum für Taubstummenbildung“ vorbehalten, das jetzt noch in den Räumen der „Pädagogischen Zentralbibliothek“ zu Leipzig untergebracht ist. Es ist in der Hauptsache eine dem „Bunde deutscher Taubstummenlehrer“ gehörige Fachbibliothek, reich an kostbaren Werken zur Fachgeschichte und Quellenkunde, an Zeitschriftenreihen, an Einzelschriften, Sonderabzügen, Ausschnitten, Manuskriptdrucken, handschriftlichem Material. In ihrer Vereinigung mit der Anstaltsbücherei, mit den Versuchsergebnissen des experimentellen Laboratoriums wird in Zukunft in Leipzig ein in seiner Fülle einzigartiges Material zu fachgeschichtlichen und methodisch-praktischen Untersuchungen vorhanden sein, zumal auch die Fachbibliothek des Verfassers eine weitere Ergänzungsmöglichkeit bietet.

Der Nordflügel birgt in zwei Geschossen zwei Wohnabteilungen für Mädchen, der südliche Querflügel enthält in seinen Geschossen drei übereinanderliegende Wohnabteilungen für Knaben. Diese fünf, je 50 bis 56 Knaben oder Mädchen dienenden Wohnabteilungen sind unter sich völlig gleichartig, und umfassen je einen Wohnsaal, einen Schlafsaal, eine zwischen diesen liegende, je aus Wohn- und Schlafzimmer bestehende Wohnung für einen Lehrer oder eine Lehrerin und einen Tageskleider- und Waschraum.

Die unterste Wohnabteilung ist den jüngsten Schülern vorbehalten,



Waschsaal.

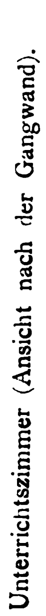
da sie dem Garten, dem Spielplatz, dem Spielsaal am nächsten liegt, die mittlere den Mittel-, die obere den Oberklassen.

Die Wohnsäle liegen nach Osten, so daß sie von der Vormittagssonne durchsonnt und doch in der Hauptbenutzungszeit, am Nachmittag, nicht unmittelbar bestrahlt werden. Sie liegen nach der Straßenseite, um den Zöglingen einen Blick ins Straßenleben zu gestatten. Sie sind durch geschmackvolle Einbauten in mehrere Kojen getrennt, die die Schüler eines Jahrgangs ungefähr fassen, und so weiterhin das kameradschaftliche Aneinandergewöhnen und Ineinanderleben fördern. Die Säle bieten außer den Arbeitsplätzen für die freie Zeit, für Ferien- und Feiertage reichlichen Platz zu Zimmerspielen und zu freier Bewegung. Für jeden Schüler ist ein verschließbares Gefach vorhanden, wie auch jeder Schüler noch einen verschließbaren Schrank im Tageskleiderraum besitzt. Die Schlafsäle, die von dem Schlafzimmer des Aufsichtslehrers aus voll übersehen werden können, sind zweiseitig mit Fenstern versehen, die ihnen Licht und Luft in Fülle zuführen. Sie haben einen unmittelbaren Ausgang nach der Sicherheitstreppe, sowie einen Freiluftplatz zum Lüften und Trocknen von Betten und Matratzen. Die Tageskleider- und Waschräume sind ebenfalls von dem geräumigen Vorplatz aus zu erreichen, die Aborte liegen in unmittelbarer Nähe an der Treppe, die zwischen der Schule und den Wohnräumen eingeschaltet ist und den Wohnflügel wie ein besonderes Haus benutzbar macht. Jede Wohnabteilung umschließt die aus zwei Räumen bestehende Wohnung eines Lehrers oder einer Lehrerin, denen hier ein ideales Feld der Betätigung gegeben ist, die hier Königreiche gründen können, schöner als alle Märchenkönigreiche.

Im ausgebauten Dachgeschoß sind acht, je aus einem kleinen Vorplatz, Wohn- und Schlafzimmer bestehende Wohnungen für unverheiratete Lehrer und Lehrerinnen, große luftige Aufbewahrungsräume für Kleider, Wäsche, Schuhwerk, eine weitere Anzahl von Unterrichtsräumen für Handfertigkeit in Pappe und Ton (im nördlichen Querflügel) und die zwölf Räume der Krankenabteilung untergebracht. Das hochgebaute Dach gibt schließlich den erforderlichen Raum für Dachkammern und Wäschetrockenböden.

Die im Dachgeschoß des südlichen Querflügels angeordnete umfangreiche Krankenabteilung ist mit besonderer Sorgfalt durchgebildet. Sie besteht aus je einem Krankensaal und einem Genesungssaal für Knaben und für Mädchen, zwei Isolierzimmern, einem Arztzimmer, zwei Zimmern für die Pflegerinnen, einem Baderaum, einer Teeküche, einem Freiliegeplatz, einem Abortraum und zwei Räumen für Betten, Wäsche u. a.

Der ganze Mittelbau des Hauses, der die Schule enthält, ist ein-



Unterrichtszimmer (Ansicht nach der Gangwand).

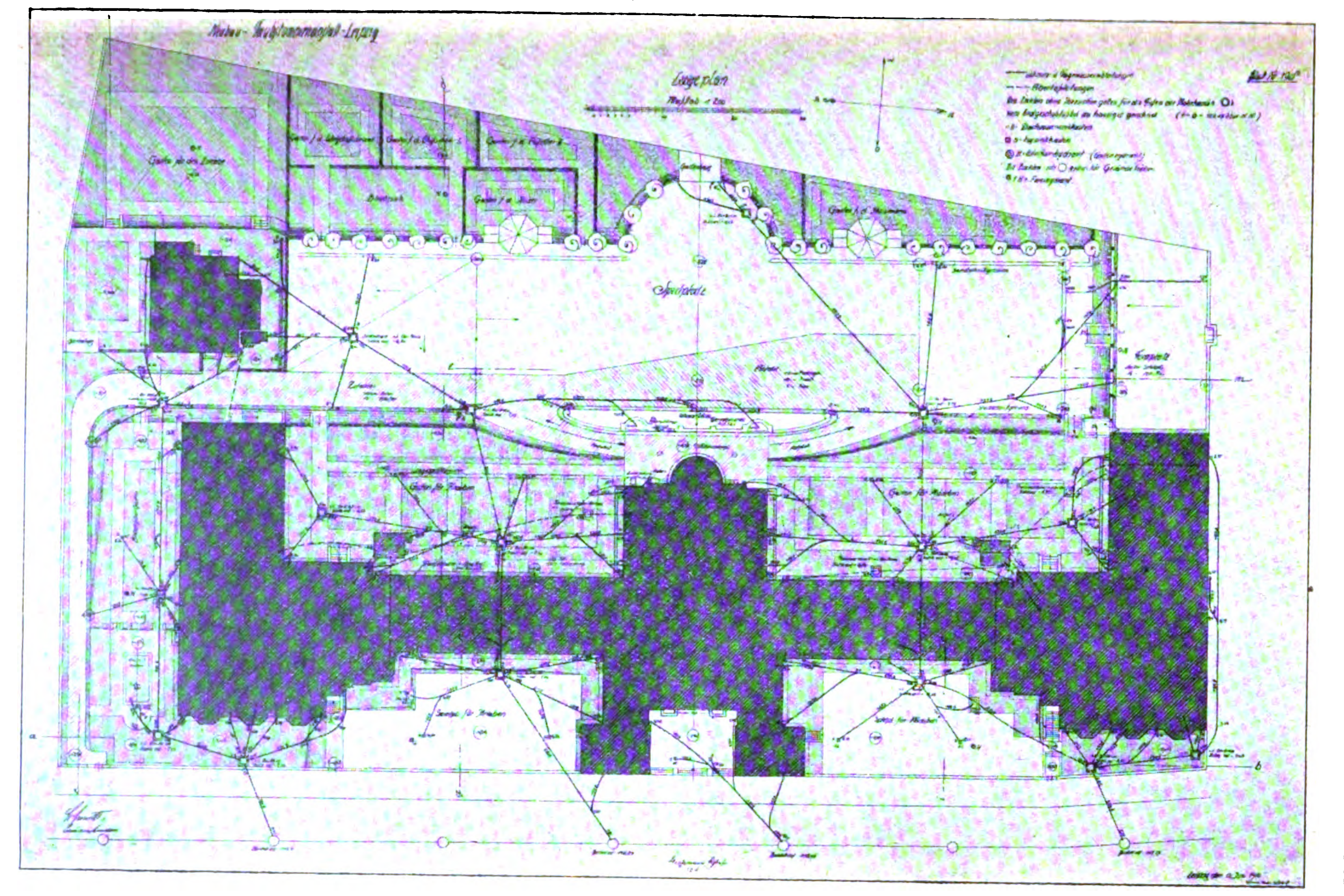
seitig bebaut. Die Gänge sind nach der Straße, ostwärts angeordnet, so daß sämtliche Schulzimmer, die für 10 bis 12 Schüler eingerichtet sind und eine nahezu quadratische Grundform haben, nach der ruhigen Westseite liegen und der unmittelbaren Sonnenbestrahlung entzogen sind.

Besonders eigenartig ist die Frage der Belichtung der Klassenzimmer gelöst. Sie erfolgt sowohl von je zwei Außenfenstern aus, als auch von großen Glastüren und Fenstern in der Gangwand, damit beide Gesichtshälften der Lehrer belichtet sind und die Schüler die Mundstellung beim Lehrer und untereinander gut erkennen können. Zur künstlichen Beleuchtung ist in jedem Schulraum eine, aber besonders starke, elektrische Lampe angebracht. Die Ausstattung der Schulräume erfolgte teils mit Krafft-, teils mit Barth-, teils mit Richter-Pulten, teils auch mit unsern alten, neu hergerichteten Pulten, die mir immer noch als die besten erscheinen, weil sie die einfachsten sind.

Der Aufbau und der Ausbau sind unter Beobachtung der neuesten technischen Erfahrungen zweckdienlich, dauerhaft und künstlerisch geschmackvoll, aber ohne Überladung durchgeführt. Das aufgehende Mauerwerk ist aus Ziegeln in Kalkmörtel hergestellt, das Dachwerk in Holz errichtet. Für die Dacheindeckung sind sogenannte Holländer Pfannen verwendet worden, durch die eine wirkungsvolle Belebung der großen Dachfläche erzielt wurde.

Die Fenster sind in sämtlichen Räumen, welche zu dauerndem Aufenthalt von Personen bestimmt sind, als Kasten- oder Doppelrahmenfenster ausgebildet, während Gänge, Treppen und untergeordnete Räume einfache Fenster erhielten. Die Fenster im Bet-, Speise- und Turnsaal und Haupttreppenhaus sind mit farbiger Verglasung versehen, das Haupttreppenhaus hat durch sechs in die Fenster eingelassene bunte Glasgemälde, die sächsische Schlösser darstellen, einen wirkungsvollen Schmuck erhalten.

Eine Warmwasserheizung mit sechs Kesseln von 210 qm Heizfläche und Pumpenumtrieb des Wassers sorgt für die Erwärmung des Gebäudes. Für die Übergangszeiten sind zwei Niederdruckdampfkessel vorhanden, welche durch Gegenstromapparate die Heizung des Gebäudes versorgen. Diese beiden Niederdruckdampfkessel erzeugen gleichzeitig den Dampf für die Warmwasserbereitung, die Dampfkochküche und Dampfwaschküche. Eine Warmwasseranlage versorgt vier Zapfstellen in jedem Stockwerke für Scheuer- und Reinigungszwecke und die Bäder mit warmem Wasser. Das Anstaltsbad der Kinder enthält zwei große gemauerte und mit Fliesen ausgelegte Badebecken, je eines für Knaben und Mädchen. Außerdem sind noch sechs Wannenbäder für das Hauspersonal und die Familien vorhanden. Die Kranken-



Lageplan.

abteilung hat eine gesonderte Warmwasserbereitungs- und Badeanlage. Besondere Sorgfalt wurde auf die Wascheinrichtungen für die Kinder gelegt. Für die Versorgung des Gebäudes mit Wasser ist in ausgiebigem Maße gesorgt. Fast alle Betriebsräume erhielten Zapfstellen und Wandwaschbecken. Mit der Kaltwasseranlage ist eine zahlreiche Stellen versorgende Warmwasseranlage verbunden.

Die Beleuchtung geschieht, mit Ausnahme der Gänge, Treppen und untergeordneter Räume, welche Gas erhielten, durchgängig mittels Elektrizität. Eine Hausfernsprechanlage und Klingelanlage dient zur Verständigung des Direktors mit den Haupträumen der Anstalt. Die elektrische Uhrenanlage umfaßt die im Direktorzimmer befindliche Hauptuhr und zwölf Nebenuhren.

Die farbige Ausstattung ist vollkommen schlicht gehalten, nur der Betsaal, der Speisesaal, der Spielsaal, die Wohnsäle und das Haupttreppenhaus wurden unter Verwendung bescheidener Schmuckformen in der Farbengebung vor den anderen Räumen ausgezeichnet. Das Haupttreppenhaus, das schon durch die obenerwähnten Glasfenster geschmückt wird, wurde durch vier plastische Hochbilder, die in die Wände eingelassen sind, durch dekorative Schmuckstücke auf den Abschlußpfeilern sowie durch einen steinernen Wandbrunnen geziert. Auf den Wänden des Speisesaales hat der taubstumme Maler Walter Syrutschöck, ein Schüler des Instituts, zwei Szenen aus der Anstaltsgeschichte — die Ankunft Heinickes in Leipzig am 13. April 1778 und die Flucht des Instituts in den Oktobertagen 1813 — in trefflicher Weise verewigt. Derselbe Maler hat das Amtszimmer des Direktors mit den vier Bildnissen der früheren Direktoren geschmückt. An der Altarwand des Betsaales, der erst jetzt, nach Einfügung der großen, in vergoldetem Eisen geschmiedeten Beleuchtungskörper in die hohe Wölbung, recht seine Wirkung entfaltet, sind die Büsten des Gründers der Anstalt, Friedrich August I., und des jetzigen Königs Friedrich August III., aufgestellt worden. Die Bildnisse sächsischer Fürsten und zwei kostbare Meißener Schmuckvasen beleben die anderen Wände. Ein geplantes großes Wandbild an der Altarseite soll erst später ausgeführt werden. Gänge, Schulzimmer und Wohnzimmer haben an geeigneten Stellen in Büsten, alten Ölgemälden, künstlerischen Steinzeichnungen und anderen Bildern einen wirkungsvollen Schmuck erhalten; besondere Freude macht uns die gute Wiederholung des Uhdeschen Bildes: „Lasset die Kindlein zu mir kommen!“ von der Hand eines kunstbegabten früheren Schülers, Otto Rüdiger, die im Lehrerzimmer ihren Platz erhielt.

Die architektonische Gestaltung des Äußeren soll durch die Gliederung des Baues, die frische Farbengebung des Putzes und durch die

bescheidenen Schmuckteile, die durchweg in Kunststein ausgeführt sind, wirken. Auf letztere ist nicht nur aus architektonischen, sondern auch aus erzieherischen Gründen Wert gelegt worden. Die acht Märchenfiguren an der Straßenseite der beiden Längsflügel von Bildhauer Hans Zeißig, Leipzig, die zwei Gruppen am Haupteingang — schützende Liebe und erzieherische Fürsorge — von Bildhauer Strohrigl, Dresden, und der Kinderfries am Mittelbau von Wollstädter, Leipzig, dürften als wertvolle Belebung der Ansichten vorgenannten Zweck voll erfüllen.

Das hinter dem Hauptgebäude gelegene Direktorwohnhaus enthält in zwei Geschossen die für eine Familienwohnung nötigen Räume.

Weitläufige Spielplätze und Gartenanlagen, sowohl nach Osten — dem Hauptgebäude vorgelagert —, hauptsächlich aber nach Westen, stehen den Kindern zur Erholung an Vor- und Nachmittagen und zum Tummeln zur Verfügung. Auf dem Turnplatz, der durch einen zweiten Ausgang von der Turnhalle unmittelbar erreicht werden kann, kann selbst das Geräteturnen an schönen Tagen auch im Freien betrieben werden. Am Südflügel zieht sich ein Schulgarten hin. Für die Familienwohnungen wurden besondere Gärten, zum Teil mit altem Baumbestand eingerichtet. Alle Anstaltsgärten wurden im Jahre 1915 schon mit gutem Erfolg zum Kriegsgemüsebau ausgenutzt. In den Schülergärten wurden an verschiedenen Stellen weiße Bänke als Ruheplätze aufgestellt, während Lauben und Veranden Schutz bei Regen und Sonnenbrand bieten. Dem botanischen Garten wurde ein Wasserbehälter für Wasserpflanzen eingefügt. Dekorative Vasen und plätschernde Brunnen zieren die Anlagen.

Die Kosten belaufen sich für das Hauptgebäude auf 1,483.000 Mark, für das Direktorwohnhaus auf 35.000 Mark, für die Außenanlagen auf 63.000 Mark, für die Einrichtungsgegenstände auf 96.000 Mark. Hierzu kommen noch die Kosten des Bauplatzes, verschiedene städtische Abgaben, Herstellung der Fußwege und Verfügungsgelder für Lehrmittel im Gesamtbetrage von 276.268 Mark, so daß die Gesamtkosten, einschließlich verschiedener Nachbewilligungen, die Summe von 2,000.000 Mark übersteigen.

Am 13. Juni 1913 wurde der erste Spatenstich getan. In der verhältnismäßig kurzen Zeit von 2 Jahren 2 Monaten gelang es, allerdings nur unter Anspannung aller Kräfte, den Bau trotz der durch den Krieg hervorgerufenen großen Schwierigkeiten fertigzustellen.

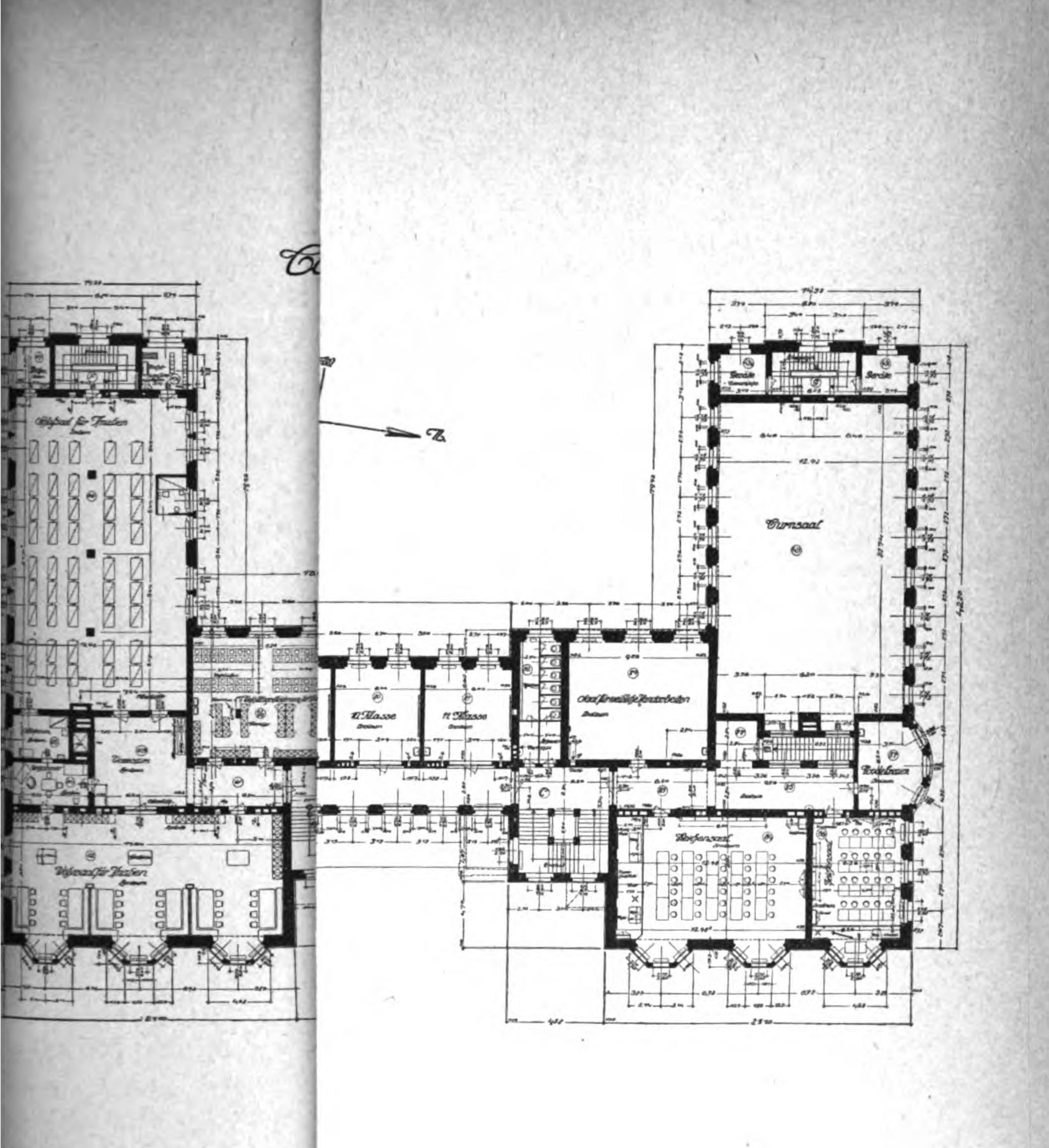
Das technische Referat über die umfangreiche Bauanlage übte der techn. vortragende Rat im Kgl. Finanzministerium, Herr Geh. Rat Dr. ing. Waldow und nach dessen Übertritt in den Ruhestand (Oktober 1913) dessen Amtsnachfolger daselbst, Herr Geh. Baurat

Karl Schmidt aus. Der Entwurf wurde im Hochbautechnischen Bureau des Finanzministeriums in Dresden von Herrn Finanz- und Baurat Kramer ausgearbeitet, dem auch die künstlerische Leitung während des Baues oblag. Die örtliche Bauleitung, insbesondere die umfangreiche Veranschlagung und die mühevollen Verhandlungen beim Auf- und Ausbau, sowie bei der Einrichtung lagen in den Händen des Vorstandes des besonders für den Bau errichteten Neubauamtes, Herrn Baurates Dipl.-Ing. Schmidt, und der ihm unterstehenden Hilfskräfte.

Die Weihefeier des neuen Hauses fand am 7. September 1915 statt. Sie wurde ausgezeichnet durch die Anwesenheit Seiner Majestät des Königs Friedrich August von Sachsen. Seine Majestät wurde am Haupteingang von dem Anstaltsdirektor und dem Bauleiter begrüßt, eine Schülerin überreichte ihm mit einem Verschen einen Blumenstrauß, den er huldvoll entgegennahm. Die Weihefeier fand im Festsaal des Hauses in Anwesenheit vornehmer Gäste statt. Sie begann nach einem allgemeinen Gesange mit einem Weihegebet des Anstaltsgeistlichen, dem eine Ansprache des Kultusministers, Sr. Exzellenz D. Dr. Beck, und eine Rede des Anstaltsdirektors Schulrat Georg Schumann, folgten. Dann sprach ein Schüler ein Gedicht und darauf folgten die Begrüßungen durch Bürgermeister Roth für die Stadt Leipzig, die der Anstalt 10.000 Mark als Stiftung überreichen ließ, durch Schulrat Wende im Namen der deutschen Taubstummenanstalten, durch Schuldirektor Schmidt im Namen der Schulen Leipzigs. Mit einem Schlußgesang endete die wirkungsvolle Feier. Ihr folgte ein Rundgang Sr. Majestät durch die Räume des Hauses, die in vollem Betrieb gezeigt wurden und die begeisterte letzte Huldigung bei der Verabschiedung auf dem Vorplatze des Hauses. Für die Zöglinge der Anstalt fand eine Festspeisung statt.

Die Lehrerschaft der Anstalt vereinigte sich mit der Bauleitung und einigen auswärtigen Freunden zu einem Mittagessen im Ratskeller, bei dem noch manches gute Wort gesprochen wurde. Besonders lebhaften Beifall fand ein Toast des allverehrten Schulrats Wende auf unsere „Feldgrauen", deren eherner Mauer wir auch diesen Tag und dieses Fest danken müßten.

Allen Gästen der Feier wurde die reich illustrierte Festschrift überreicht, eine Studie des Bibliothekars Dr. Paul Schumann. Sie erinnerte an Goethes Besuch in der Taubstummenanstalt zu Leipzig am 7. Mai 1800 und bot eine Wiedergabe der mit seinem Eintrag versehenen Seite des Gästebuches der Anstalt. Herr Sanitätsrat Dr. Zinßmann überreichte in Handschrift einen mit außerordentlicher Sorgfalt gearbeiteten, umfangreichen Bericht über die Krankenbewegung während der 30 Jahre seiner Tätigkeit an der Anstalt.


Turnsaal

Der Taubstummenanstalt zu Leipzig wurden an ihrem Ehrentage viele gute Wünsche, Anerkennungen, wertvolle Gaben und reiche Stiftungen zuteil. Besonders dankbar sind wir für einen vollständigen Kinematographen neuester Konstruktion, da wir bisher nur einen Lichtbilderapparat besaßen. Möge aber vor allem auch in dem neuen Hause uns die Anteilnahme der Fachgenossen erhalten bleiben, die wir in dem alten Hause immer in so reichem Maße genossen. Wir selbst können uns noch nicht so der neuen Arbeitsverhältnisse freuen, wie es zu anderen Zeiten wohl der Fall sein würde, da beinahe die Hälfte der Lehrerschaft durch den Krieg uns entzogen wurde und keine Klasse in ihrer ursprünglichen Verfassung geblieben ist.

Die Betrachtung des Neubaues der Leipziger Anstalt, der seine Wirkung auf den Anstaltsbau der Zukunft nicht verfehlen wird, bot Gelegenheit zu einem Abriß der Geschichte dieser Anstalt, die eine besondere Stelle einnimmt unter ihren Schwestern. In ihrer Geschichte ist die Richtung nach vorwärts und aufwärts nicht zu verkennen und zeigt sich besonders deutlich in dem stolzen Bau und seiner Weihefeier.

Die Einweihung des neuen Anstaltsgebäudes in Berlin—Neukölln.

Von Direktor Anton Druschba in Wien.

Während rings an den Grenzen Deutschlands der heftigste Kampf tobt, den dieses Reich je mit neid- und haßerfüllten Feinden auszukämpfen hatte, und während die Kanonen in Ost und West unaufhörlich donnern, vollzog sich in der Hauptstadt desselben ein Ereignis, das für alle Zeiten Zeugnis geben wird von der unverwüstlichen Urkraft des deutschen Volkes und von seinem tiefen, herzinnigen Gemüte. Mit aufrichtiger Bewunderung sehen wir, wie ganz Deutschland mit Leib und Seele, mit Gut und Blut an diesem gigantischen Kampfe Anteil nimmt, denn es gilt ja, das teuere Vaterland zu schützen, und da bleibt keiner zurück. Und doch hat noch neben diesem Hochgedanken die Fürsorge für arme und unglückliche Kinder in der Seele dieses Heldenvolkes Platz gehabt, eine Fürsorge, die auch dann nicht versagt, wenn eine Welt von Feinden übermütig droht und die ganze Kraft aufgeboten werden muß, deren schändliche Pläne zunichte zu machen.

Diese nimmermüde, unermüdliche Fürsorge hat im verflossenen Jahre, also in der schwersten Zeit, der königlichen Taubstummen-

anstalt in Berlin ein neues Heim geschaffen[1]), das in seiner Anlage und Ausführung die höchsten Anforderungen befriedigt, die an ein Erziehungshaus für taubstumme Kinder gestellt werden können und das geradezu als eine mustergültige Bildungsstätte zur Heranbildung der letzteren bezeichnet werden muß.

Der Bau begann schon im Sommer 1913 nach den vom Ministerium für öffentliche Arbeiten ausgearbeiteten Plänen in der Stadtgemeinde Neukölln und wurde mächtig gefördert durch das ganz außerordentlich warme, persönliche Interesse, das der um das Aufblühen des preußischen Taubstummenbildungswesens so hochverdiente Dezernent im preußischen Unterrichtsministerium, der Geheime Oberregierungsrat Herr Josef Heuschen, an dem Gedeihen desselben nahm. Trotz des Ausbruches des Weltkrieges schritt daher der Bau rüstig vorwärts und konnte schon am 11. August 1915 seiner Bestimmung übergeben werden, an welchem Tage die Einweihung des herrlichen Gebäudes in einer dem Ernste der Zeit Rechnung tragenden, nichtsdestoweniger aber herzerhebenden Weise stattfand.

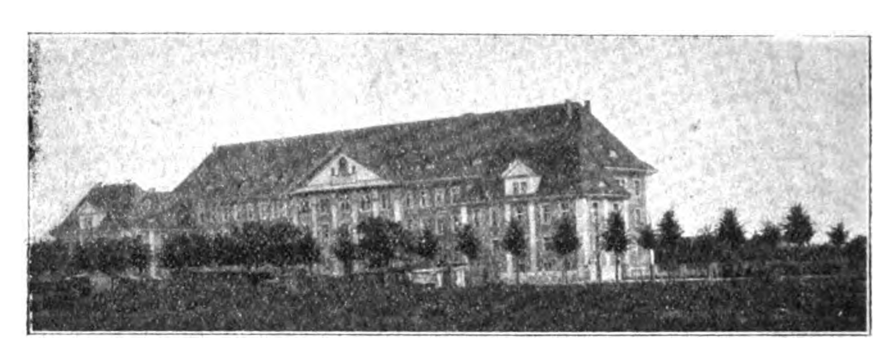
Die Baulichkeiten der neuen Anstalt setzen sich zusammen aus einem dreistöckigen Hauptgebäude, zwei zweistöckigen Flügelbauten und einem einstöckigen Nebengebäude, das mit dem Hauptgebäude durch Säulengänge verbunden ist. Das erstere enthält im Kellergeschosse die Heizanlagen für die Warmwasserzentralheizung mit den entsprechenden Kohlenräumen, eine Badeanlage für Wannen- und Brausebäder, Räume für die Haushaltungs- und Kochschule und andere Wirtschaftsräume, ferner, in der Höhe des Schulhofes liegend, die Turnhalle. Im Erdgeschosse sind die Schlaf- und Waschsäle für die Knaben und Mädchen, Wohnräume für die Kursisten und Kursistinnen, sowie die Lehrmittelsammlungen untergebracht. Die wesentlichsten Räume im ersten Stockwerke sind die Aula, die mit der von einem ehemaligen Schüler modellierten Büste des Begründers der Anstalt, Dr. Ernst Adolf Eschkes, geschmückt ist, weiters die Direktionskanzlei, das Konferenzzimmer, die Bibliothek und die Wohnung der Erzieherin. Im zweiten Stockwerke befinden sich die Klassenzimmer, der Zeichen- und Modelliersaal und die Aufenthaltsräume der Kinder. In das Dachgeschoß wurden die Waschküche und die Plättstube verlegt. Die Flügelbauten dienen zur Unterbringung der Dienstwohnungen des Direktors und eines Lehrers, der Krankenzimmer, der Küche und der Werkstätten für den Handfertigkeitsunterricht.

Die Ausschmückung des Gebäudes sowie die innere sehr zweckmäßige Einrichtung ist zwar in schlichten und bescheidenen Formen

[1]) Wende Gustav: Fünf Bilder aus der Geschichte der königlichen Taubstummenanstalt in Berlin. Berlin 1915, Selbstverlag.

gehalten, trug aber dabei trotzdem dem Umstande Rechnung, daß die Taubstummen die wesentlichsten Eindrücke durch das Auge aufnehmen,

weshalb es auch an künstlerischem Schmucke nicht fehlt. So wurde die Aula und das davor liegende Treppenhaus mit Fenstern in ornamentaler Bleiverglasung versehen, der Speisesaal erhielt eine Holz-

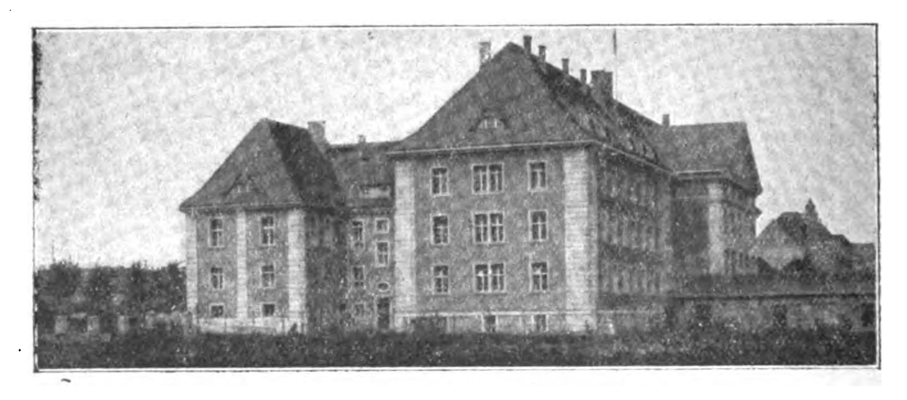


decke mit Gemälden aus der deutschen Märchenwelt und die Fliesenwandbrunnen in den Gängen Reliefs von Wassertieren.

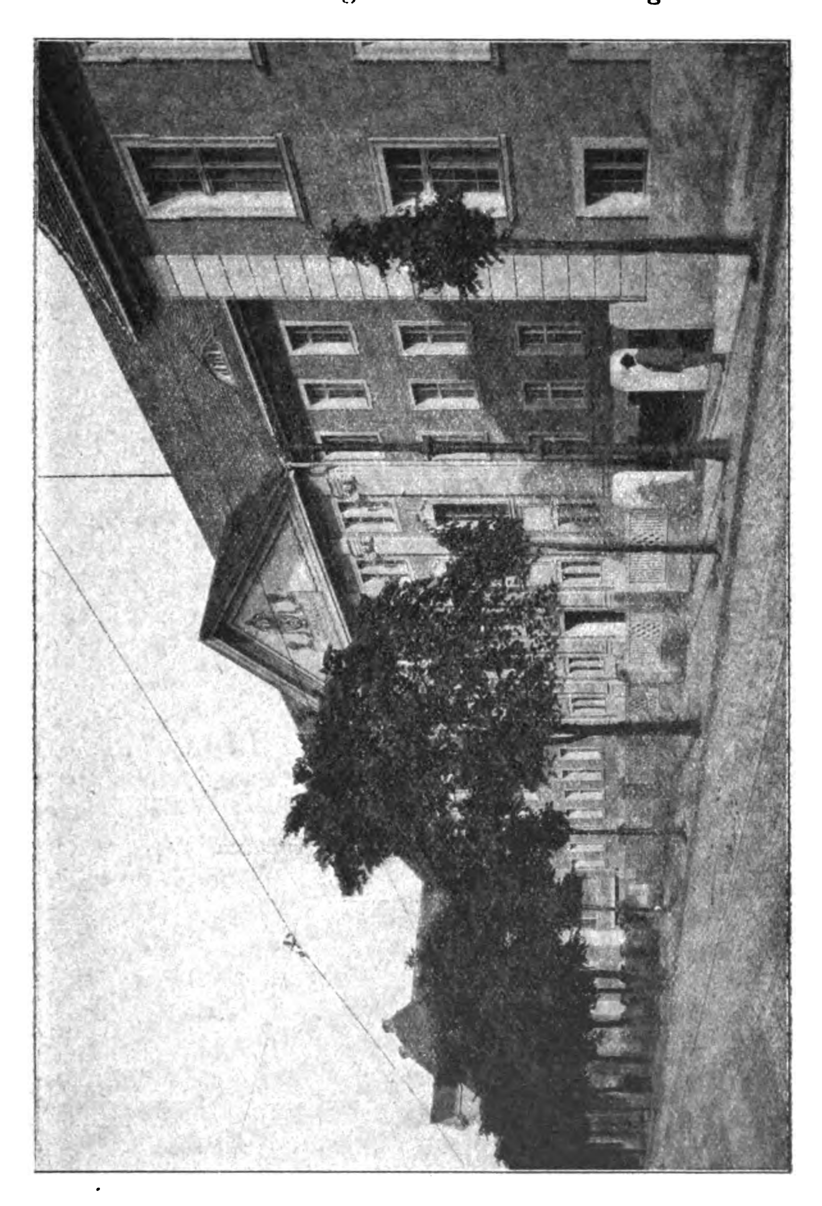
Aus Anlaß der Vollendung des neuen Gebäudes für die alte Anstalt hat der gegenwärtige Direktor derselben, Herr Schulrat Gustav Wende, eine Festschrift verfaßt, die dankbar berichten soll „von der Sorge der Könige auf Preußens Thron und der bestellten Behörden Eifer um die königliche Taubstummenanstalt und Zeugnis ablegen will von stiller, treuer Arbeit, in der die Anstalt ihre doppelte Aufgabe, taubstumme Kinder zu erziehen und Lehrer für alle Teile der Monarchie auszubilden, zu erfüllen suchte".

In fünf Bildern aus der Geschichte der Anstalt zeigt der Verfasser mit gewohnter Meisterschaft, wie sich diese aus der kleinen Privatanstalt Dr. Eschkes zur ansehnlichen Staatsanstalt entwickelte, in der Folge die Ausbildung des Nachwuchses an Taubstummenlehrern besorgte, die Schulaufsicht über die Taubstummenanstalten der Monarchie zugewiesen erhielt und unter der genialen Leitung Eduard Walthers und seines Nachfolgers jenen Einfluß erlangte, den sie in der gegenwärtigen Zeit zum Segen der Taubstummenbildung nicht nur Preußens, sondern auch ganz Deutschlands und weit über dessen Grenzen hinaus hat.

Die Festschrift setzt ein mit einer fein ausgearbeiteten bio-

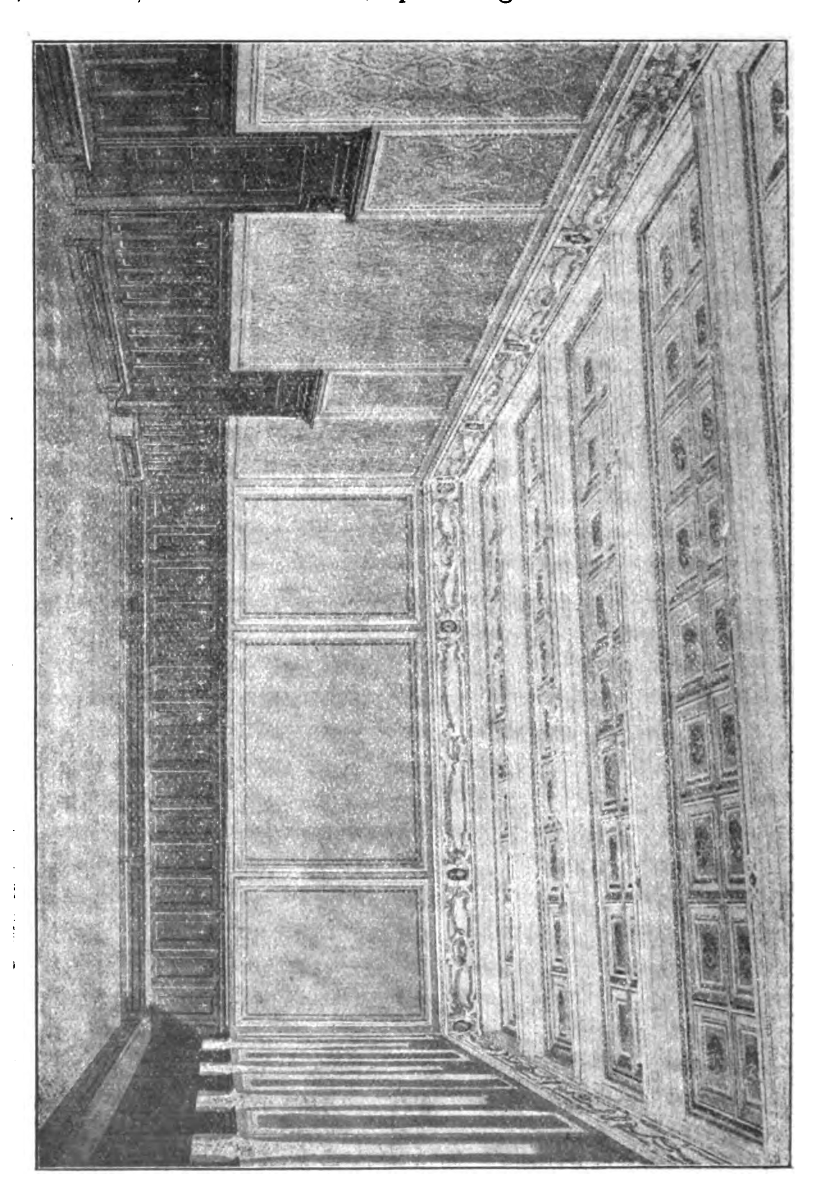


graphischen Skizze des Begründers der königlichen Anstalt in Berlin, des Dr. Ernst Adolf Eschke, dessen Charakterbild bisher von der Taubstummenlehrerwelt nicht gerade zu den schönsten gerechnet wurde.



Viele fühlten sich abgestoßen von der Gewinnsucht und dem begehrlichen Eigennutz, der diesen Mann gerade so wie seinen Schwiegervater, den Begründer der deutschen Unterrichtsmethode, Samuel

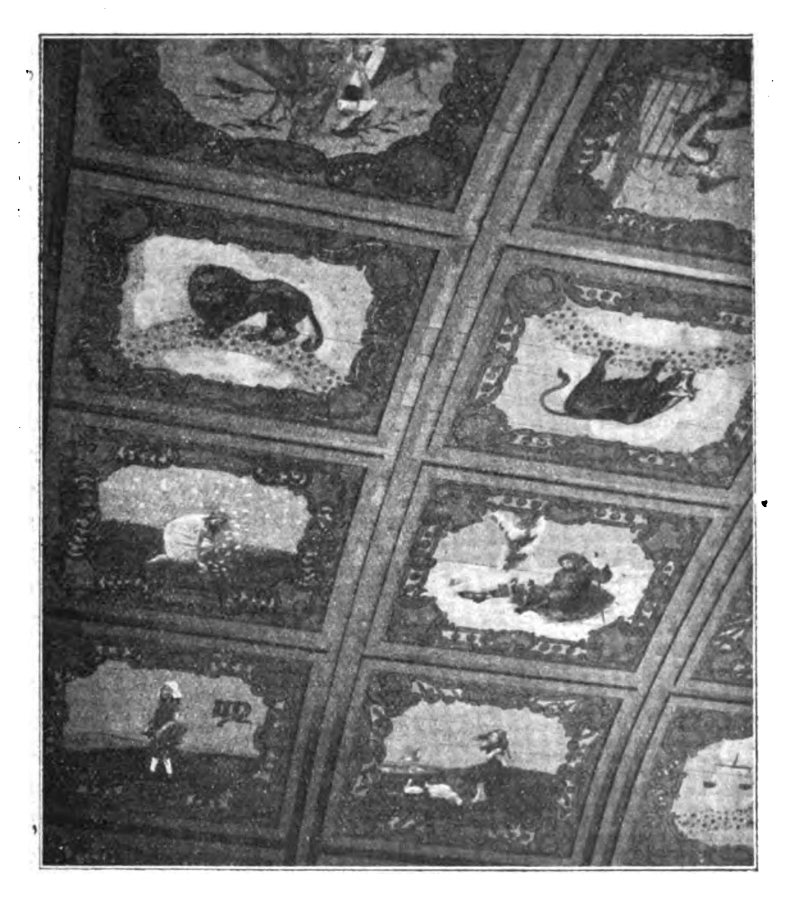
Heinicke, beseelt haben soll. Und doch waren beide Männer keineswegs — wie allgemein geglaubt wurde — nur von Geschäftssinn erfüllt, sondern, wenn es not tat, opferwillige und selbstlose Menschen,



denen die Nachwelt bitter Unrecht tut, wenn sie ihr Tun und Lassen nur als den Ausfluß des brutalsten Egoismus betrachtet.

Man muß es Herrn Schulrat Wende zu Dank wissen, daß er in

seiner Charakterdarstellung dem ersten Direktor der Berliner Anstalt Gerechtigkeit widerfahren ließ, seine schönen Eigenschaften ins rechte Licht setzte und seinen Opfersinn zu würdigen verstand. Dieser Opfersinn, der weitab liegt von gemeinem Eigennutz, war es, der Eschke bewog, aus seinen eigenen, höchst bescheidenen Mitteln die Anstalt in einer Zeit, in der auf öffentliche Zuwendungen nicht zu rechnen war, so



zu erhalten, daß sie nicht ganz zugrunde ging. Das war die Zeit nach der unglücklichen Schlacht bei Jena, die Zeit, in der Preußen am Boden lag und die französischen Kontributionen seine wirtschaftliche Lage erschüttert und das Land ausgesogen hatten. Damals war der Bestand der jungen Anstalt arg gefährdet und schon dachte Eschke daran, seinem Vaterlande den Rücken zu kehren und in ein anderes Land seine Tätigkeit zu verlegen; doch sein unbedingtes Vertrauen zu den Versprechungen des Königs hielt ihn aufrecht und selbstlos hielt er die schwere Zeit durch, bis bessere Zeiten kamen und sich sein Institut

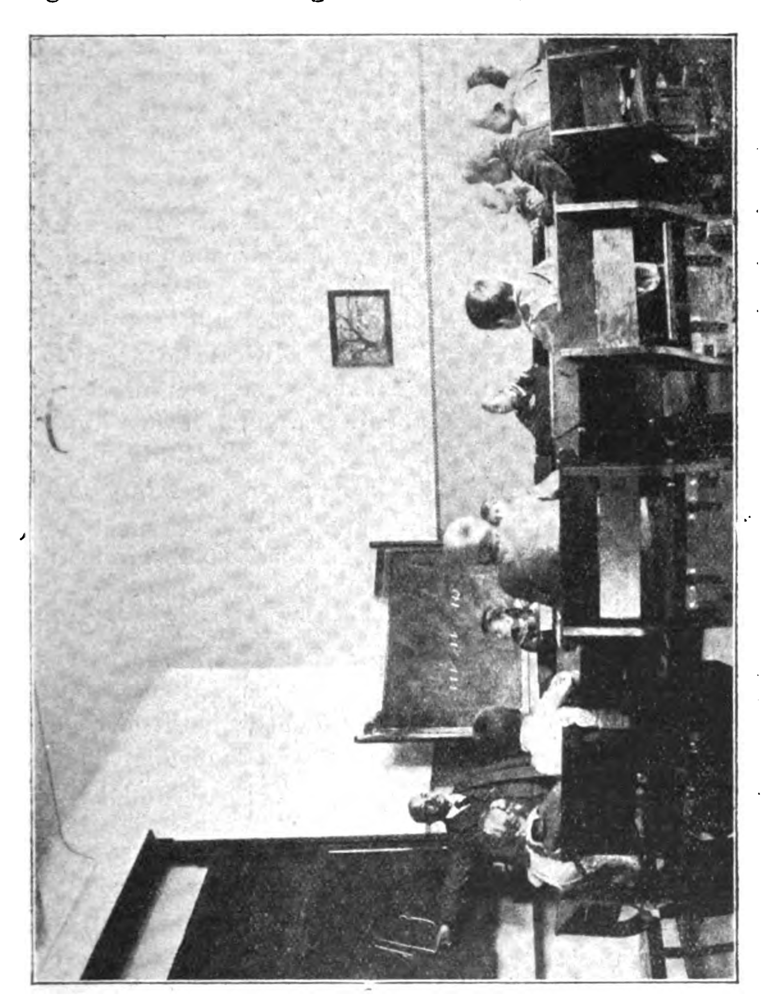
weiter entwickeln konnte. Diese Tatsache beweist wohl zur Genüge, daß Eschke trotz aller gegenteiligen Behauptungen ein Mann war, der das Herz auf dem rechten Flecke hatte.

Ein großes Gewicht legte Eschke auf die Erziehung seiner Zöglinge, deren Ziel ihm „die Kunst zu leben" war. Als Erziehungsmittel hiezu galten ihm in erster Linie charakteristische Lebensvorbilder, ferner Ausflüge und Reisen, die den Zweck haben sollten, die Menschenkenntnis der Zöglinge zu bereichern. Auf eine gute Körperhaltung und gymnastische Übungen richtete er in einem höheren Grade, als es damals üblich war, seine Aufmerksamkeit.

Seine Unterrichtsmethode war die seines Schwiegervaters, die die Lautform der Sprache zum Ziele des Unterrichtes setzte. Die Gebärde verwarf er keineswegs, ja er führte für den Anfang des Unterrichtes einen Kursus in der Pantomime ein, der das Denken und die Phantasie der Kinder anregen und ihrer Gesamtentwicklung dadurch nützen sollte. Sobald aber die Schüler sprechen konnten, mußten sie die Lautsprache gebrauchen und die Gebärde trat zurück. Bei der Sprachaneignung war Eschke das Sprachbedürfnis der Schüler maßgebend, erst nach und nach wurden die unentbehrlichsten Stücke der Grammatik beigebracht. Also war sein Unterricht viel naturgemäßer als der der späteren Grammatisten und dem jetzigen viel näher als dem seiner Zeitgenossen und unmittelbaren Nachfolger. Im Jahre 1810 vollendete Eschke einen Lehrplan, worin er Plan und Stoff für den Unterricht einer Taubstummenschule aufstellte, der aber weit über die Grenzen des Erreichbaren hinausgeht.

Das zweite Bild, das uns der Herr Verfasser vorführt, betrifft die Zustände der königlichen Anstalt unter ihrem zweiten Direktor, dem Schwiegersohne Dr. Eschkes, Dr. Graßhoff. Es ist kein erfreuliches Bild, das der Verfasser entwirft, denn es gewährt uns Einblick in eine Reihe von Konflikten, die der Leiter der Anstalt mit der Aufsichtsbehörde hatte und die in der Durchführung der von der Regierung angeordneten Ausbildung von Taubstummenlehrern zu suchen sind. Graßhoff widersetzte sich den Anordnungen der Schulbehörde, Taubstummenlehrer für die Provinz auszubilden, was um so bedauerlicher ist, als gerade er, der auch Dozent an der neugegründeten Universität war, wie kein zweiter geeignet gewesen wäre, die Verbindung der preußischen Taubstummenlehrerbildung mit der Hochschule herzustellen und wissende, begeisterte Jünger in alle Teile des Reiches hinaus gehen zu lassen. Graßhoff unterlag in dem Streite, was der sonst so geistreiche und ideal gesinnte Mann schwer verwand. Wenn in der Folge trotz des Widerstrebens Graßhoffs die königliche Taubstummenanstalt wirklich Lehrerbildungsanstalt geworden ist,

so ist das nur dem hohen Interesse der Schulbehörde, namentlich dem Konsistorialrat Nolte und seinem Nachfolger in der Schulbehörde Schulz zu danken. Schon im Jahre 1813 hat die Behörde die Anstalt ihres privaten Charakters entkleidet, sie zu einer staatlichen Anstalt umgestaltet und ein Reglement erlassen, nach dem die königliche



Anstalt endgültig Lehrerbildungsanstalt geworden war. Im Jahre 1828 wurden vom Ministerium zur Festsetzung des Bildungsplanes die zweiten allgemeinen Bestimmungen erlassen, denen lange Verhandlungen vorausgingen und die für lange Zeit hinaus die Grundlage für die Ausbildung der Taubstummenlehrer bildeten.

Im dritten Bilde zeichnet uns der Verfasser das Charakterbild Saegerts, des Nachfolgers Dr. Graßhoffs, der mit fester Hand

die Zügel ergreift, in die durch die Unverträglichkeit und den Starrsinn seines Vorgängers zerrütteten Verhältnisse der Anstalt Ordnung bringt und ihre äußere und innere Entwicklung kräftig fördert. Sein Bestreben ging während seiner ganzen Amtstätigkeit dahin, die wissenschaftliche Ausbildung der Taubstummenlehrer und damit auch ihr Ansehen und ihre wirtschaftliche Lage zu heben. In pädagogisch-didaktischer Hinsicht leistete Saegert Vorzügliches, so daß seine Tätigkeit in dieser Hinsicht segensreich auf die Anstalt und das gesamte Taubstummenbildungswesen in Preußen einwirkte. Als Ziel des Unterrichtes galt ihm die Erziehung zur bürgerlichen Brauchbarkeit und religiösen Sittlichkeit und zu dessen Erreichung als erste Bedingung der Besitz der Wortsprache. Die Aneignung derselben in mündlicher und schriftlicher Form ist ihm darum die Hauptaufgabe der Taubstummenschule geworden.

Saegert war ein wissenschaftlich wohlgebildeter Mann, besaß ein hervorragendes Organisationstalent und wirkliche Begeisterung für seinen Beruf, dabei war er von einem brennenden Verlangen nach äußerer Anerkennung und Ehre beseelt. Dieses bewog ihn, sein Ziel höher zu stecken und sein Bestreben ging dahin, Mitglied der höchsten Schulbehörde zu werden, was er mit aller Zähigkeit anstrebte. Im Jahre 1853 ging sein Wunsch in Erfüllung und er wurde als Regierungs- und Schulrat zum Generalinspektor des preußischen Taubstummenbildungswesens mit dem Range eines Rates 3. Klasse ernannt.

So ehrenvoll diese Ernennung des Leiters für die königliche Anstalt war, so gering war der Vorteil, der ihr daraus erwuchs. Man kann die Saegertsche Zeit für die königliche Anstalt scharf in zwei Perioden teilen, in die des Direktors und in die des Generalinspektors Saegert. Während der ersteren bedeutete jede neue Maßnahme einen Erfolg, jedes neue Jahr einen Fortschritt in der Entwicklung der Anstalt, und zwar ebensowohl in ihren äußeren Verhältnissen als auch in ihren Unterrichts- und Erziehungsgeschäften. Die Zeit des Generalinspektors dagegen stellt sich für die Anstalt als ein bedauerlicher, fast vollständiger Stillstand in jeder Beziehung dar und wenn der Verfall derselben nicht ganz in Rückschritt ausartete, so ist das nur dem Wirken des die Direktionsgeschäfte versehenden ersten Lehrers der Anstalt, Reimer, und dessen unermüdlicher stiller Arbeit zu danken.

Als nach dessen Übertritt in den Ruhestand Dr. Treibel die Direktion übernahm, zeigte eine Revision der Anstalt, daß dieselbe, die doch als Lehrerbildungsanstalt durch vorbildlichen Unterrichtsbetrieb und ihre äußeren Einrichtungen mustergültig sein sollte, die Bezeichnung einer Musteranstalt nicht mehr verdiente. In baulicher



Beziehung und hinsichtlich der Ausstattung mit Lehrmitteln waren die Verhältnisse traurig, die Subsellien sprachen aller vernünftigen Pädagogik Hohn, durch den Unterricht ging kein einheitliches System und die Besoldung der Lehrkräfte war derart gering, daß sie keinen Vergleich mit den Bezügen der Lehrer anderer Anstalten aushalten konnte, weshalb es nicht gelang, tüchtige Lehrkräfte zu gewinnen. Obwohl der neue Direktor die äußeren Verhältnisse wesentlich verbesserte und die materielle Lage der Anstaltslehrer günstiger gestaltete, so gelang es ihm doch nicht, die Anstalt so zu reformieren, daß sie dem Wunsche der Taubstummenlehrerschaft, die allgemein von einem lebhaften Drange nach Bildung beseelt war und sich seit Jahren mit

der Frage der besseren Ausbildung ihres Nachwuchses beschäftigte, genügte. Dieses blieb seinem Nachfolger, dem nachmaligen königlichen Schulrate Eduard Walther, vorbehalten, der im Jahre 1885 die Leitung der Anstalt übernahm. Seiner Tätigkeit ist der vierte Abschnitt des Buches gewidmet.

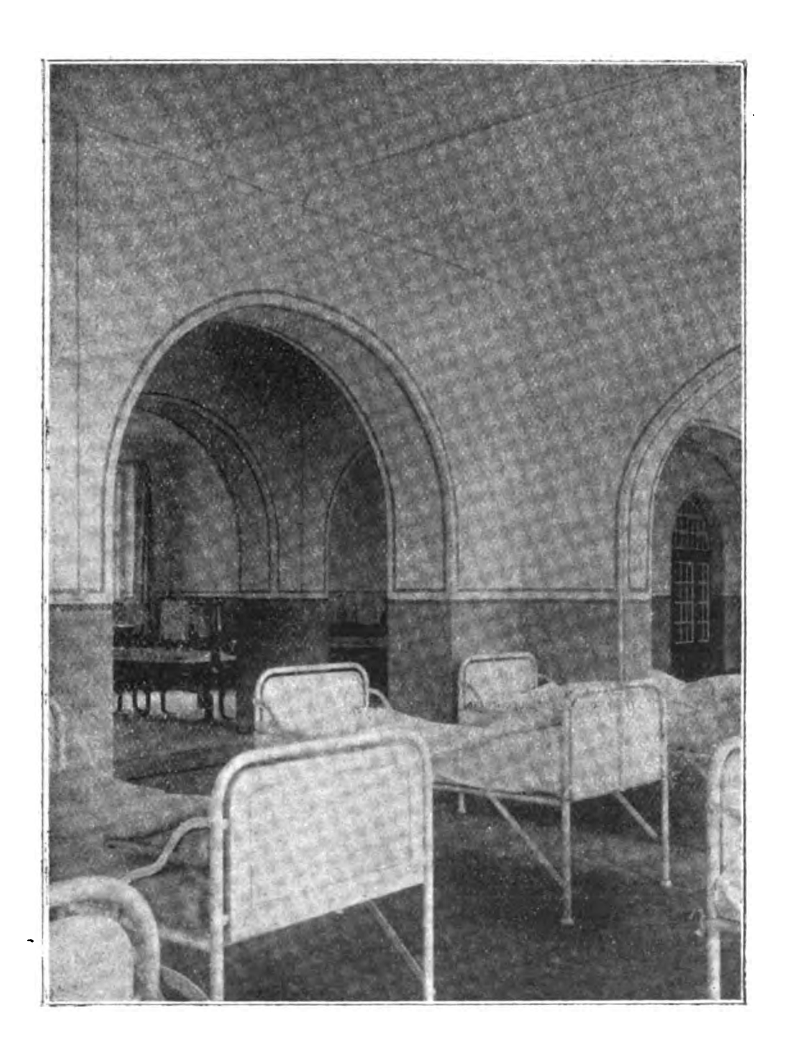
Mit Eduard Walther trat der rechte Mann an die rechte Stelle. Die Zeit seines Wirkens, von 1885 bis 1908, war für die königliche Anstalt eine Zeit ruhiger Entwicklung, die dieselbe wieder zur angesehensten Musteranstalt erhob, so daß sie ihrer Doppelaufgabe als Erziehungsanstalt für Taubstumme und Bildungsanstalt für Taubstummenlehrer im vollsten Maße gerecht werden konnte. Es war Walthers Grundsatz, den Lehreraspiranten in der Anstalt, was sowohl den Unterricht, wie die äußeren Verhältnisse angeht, ein Ideal zu bieten, damit die Provinzen Vertrauen zur königlichen Anstalt gewinnen und ihre Lehrer gern von hier nehmen. Es ist ihm gelungen, der Anstalt einen Stamm von Lehrern zu sichern, die im vollen Vertrauen zu ihrem Führer vortrefflich geeignet waren, die praktische Ausbildung des Nachwuchses zu übernehmen. Dazu schuf er durch seine literarische Tätigkeit ausgezeichnete Hilfsmittel. Seine „Geschichte des Taubstummenbildungswesens“, in der das erstemal das ganze Material zusammenhängend dargestellt ist, sowie sein ausgezeichnetes „Handbuch der Taubstummenbildung“ werden für alle Zeiten hervorragende Dokumente seiner ungewöhnlichen Tüchtigkeit bleiben.

Walther nahm stets zu den auftauchenden methodischen Streit- und Zeitfragen Stellung und führte durch seine überzeugenden Beweisgründe sowie durch die zwingende Macht seiner Persönlichkeit oft die Entscheidung herbei. Er nahm Stellung, als im Jahre 1890 die Agitation zugunsten der Anwendung der Gebärdensprache einsetzte, ferner zu der Frage, ob die lautliche oder schriftliche Form der Sprache der Ausgangspunkt des Sprachunterrichtes sein soll, zu den Gehörübungen und dem verheißungsvollen Sprachunterricht durchs Ohr usw.

Es ist darum kein Wunder, daß dieser vorzügliche Mann das volle Vertrauen der vorgesetzten Behörden gewann und daß er im Einvernehmen mit diesen, getragen und unterstützt von dem Vertrauen seines Lehrkörpers und geschätzt und verehrt von seinen Schülern, zum Segen der ihm übertragenen Anstalt und zum Segen der gesamten Taubstummenbildung in Deutschland wirkte. Sein Ansehen bei der deutschen Taubstummenlehrerschaft fand auch darin seinen Ausdruck, daß er als Präsident an die Spitze des Bundes deutscher Taubstummenlehrer gestellt wurde und bis zu seinem Tode diese angesehene Körperschaft leitete.

Der letzte Teil der Festschrift enthält die Baugeschichte der

neuen Anstalt, eine Beschreibung des neuen Gebäudes, die Schilderung der Fortschritte, die das Taubstummenbildungswesen in Preußen in der jüngsten Zeit gemacht, und welchen Anteil daran die führende Anstalt genommen. Wir sehen daraus, wie durch das von Walther



angebahnte und von Wende fortgesetzte zielbewußte Zusammenwirken der pflichtgetreuen Taubstummenlehrerschaft mit der Regierung der Ausbau des Taubstummenbildungswesens stetig fortschreitet und sich immer mehr der Vollkommenheit nähert. Ein wesentlicher Anteil an dem Emporblühen ist der königlichen Anstalt in Berlin zuzuschreiben, an der die Lehrer für ihr schweres Amt vorgebildet werden und dort

Gelegenheit haben, sich an glänzenden Vorbildern, die begeistert für ihren Beruf in rastloser Arbeit wirken, bilden zu können.

Aber auch der Fürsorge der Regierung darf nicht vergessen werden, die in diesem Belange, geführt von dem hochherzigen, für die Sache der Taubstummen warm fühlenden Geheimen Oberregierungsrat Herrn Josef Heuschen, alles tut, diese Angelegenheit zu fördern. Die Erlassung der am 1. April 1913 in Kraft getretenen Prüfungsordnung für Taubstummenlehrer und Leiter von Taubstummenanstalten, das Schulpflichtgesetz für die taubstummen Kinder vom 7. August 1911, das die absolute Sicherung des preußischen Taubstummenbildungswesens begründet und nicht zuletzt der herrliche Bau in Neukölln geben ein beredtes Zeugnis davon, mit welchem Eifer sich dieser ausgezeichnete Mann der Sache der Taubstummen annimmt, ein Eifer, der weit über die pflichtgemäße Obsorge hinausgeht.

Es ist ein prächtiges Werk, das uns der gegenwärtige Führer der deutschen Taubstummenlehrerschaft in seiner Festschrift zum Andenken an die Einweihung seiner neuen Anstalt geschenkt hat. Es gewährt uns einen tiefen Einblick in das Werden und Entstehen der Anstalt, in die Kämpfe und Siege, die sie ausgefochten und errungen hat, in den Einfluß, den sie auf die Entwicklung des Ganzen genommen, bis sie selbst zu der jetzt erreichten Höhe stieg und das Ganze mit auf die Höhe brachte.

Unter dem Eindrucke dieses erfreulichen Einblickes beglückwünschen wir die königliche Anstalt zu ihrem neuen Heim und wünschen ihr in demselben nur glückliche Tage. Möge sie sich in dem Frieden, den unsere tapferen Heere in dem unvergleichlichen Ringen heldenmütig und siegreich erkämpfen werden, ruhig fortentwickeln und auf der Höhe bleiben als vorbildliche Führerin des gesamten Taubstummenbildungswesens in Deutschland!

Die Lektüre der Entwicklungsgeschichte der königlichen Anstalt in Berlin, die nicht zu trennen ist von der Entwicklung des gesamten Taubstummenbildungswesens in Preußen, fordert unwillkürlich zu Vergleichen auf und so sei es dem Verfasser dieser Zeilen am Schlusse noch vergönnt, einige Gedanken über die Zustände des Taubstummenbildungswesens in Österreich anzuführen. Auch hier ist in den letzten Jahrzehnten ein mächtiges Streben erwacht, dieses Gebiet zu fördern und auszugestalten und die Regierung sowohl, wie die österreichische Taubstummenlehrerschaft sind eifrig bemüht, dieses Ziel zu erreichen. Schöne Erfolge hat dieses Bemühen wohl schon aufzuweisen, wenngleich wir es noch nicht zu der Höhe gebracht haben, wie unsere deutschen Brüder. Zur Erreichung derselben fehlt uns hier leider noch immer der mächtigste Faktor, nämlich eine

Einrichtung zur geordneten fachlichen Vorbildung zum Taubstummenlehramte, wie eine solche in Preußen schon über 100 Jahre besteht und die wesentlichste Aufgabe der königlichen Anstalt in Berlin ausmacht. Ganz klar und deutlich hat die österreichische Taubstummenlehrerschaft erkannt, daß hier der Hebel anzusetzen sei, um dem österreichischen Taubstummenbildungswesen eine sichere Grundlage zu geben. Auf ihren großen Versammlungen hat sie in diesem Sinne ihrer Meinung schon wiederholt Ausdruck verliehen. Aber auch die k. k. Unterrichtsverwaltung verschließt sich keineswegs der Einsicht, daß die sorgfältige fachliche Ausbildung von größter Bedeutung und die wichtigste Frage der Taubstummenbildung sei und daß die Lehrer das Recht haben zu verlangen, daß sie für ihr schwieriges Amt mit dem entsprechenden Rüstzeug ausgestattet werden. So können auch wir getrost in die Zukunft blicken und hoffen, daß auch das österreichische Taubstummenbildungswesen in absehbarer Zeit jene Vollkommenheit erreichen wird, die es im Reiche draußen bereits erlangt hat. Daß die österreichische Taubstummenlehrerschaft bei ihrem Streben nach größerer Vollkommenheit von dem brennenden Wunsche beseelt ist, mit der wackeren Taubstummenlehrerschaft Deutschlands Hand in Hand zu gehen, ist nur zu natürlich. Und wie in dem gegenwärtigen Weltkriege Deutschlands und Österreichs Heere eng vereint und Schulter an Schulter heldenmütig die herrlichsten Siege erringen und aller Feinde Wut an der ehernen Mauer der Einigkeit zerschellt, so wollen auch wir Hand in Hand und eng vereint nach dem leuchtenden Beispiele, das uns unsere unüberwindlichen Armeen geben, gemeinsam an einem edlen Kulturwerke arbeiten, das der taubstummen Jugend zum Segen werden soll.

AUS DER PRAXIS.

Von der Gartenarbeit in der Hilfsschule.

Von Georg Büttner in Worms.

Die Zweckdienlichkeit, Notwendigkeit und Nützlichkeit der handgeschicklichen Betätigung oder — anders ausgedrückt — des Handfertigkeits-, Werks- oder Arbeitsunterrichtes bei schwachsinnigen Kindern ist allgemein anerkannte Tatsache. Es wird wohl kaum eine Schwachsinnigenanstalt, kaum eine Hilfsschule geben, woselbst man diesen Unterrichtszweig entbehren möchte. Nur über das „Wie“ gehen hin und wieder noch die Ansichten auseinander. Je nach den persönlichen Vorteilen und Liebhabereien wird von einem mehr dieser, von einem andern mehr jener Betrieb in den Vordergrund gestellt und als vorteilhafter bezeichnet. Über eine Betätigung jedoch besteht



nur eine Stimme, über eine ist man ungeteilter Ansicht und empfiehlt sie allgemein. Es ist die Gartenarbeit.

Klar und deutlich geht das hervor, wenn man die Urteile verschiedener anerkannter Fachleute vor Augen führt. Beispielsweise sagte Hilfsschulleiter Raatz-Charlottenburg auf dem Verbandstag in Lübeck anläßlich seines Vortrages über „Der Werk- und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule“ bezüglich der Gartenarbeit: „Die glücklichsten Kontinente für werkunterrichtliche Betätigung sind jedenfalls die Haushaltungsschule für Mädchen und der Schulgarten für Knaben, welcher keiner Hilfsschule fehlen sollte.“ Und wer wollte Schulvorsteher Wintermann-Bremen nicht recht geben, wenn er sich ähnlich äußert und schreibt: „Die Gartenarbeit bietet mit ihrer vielfachen Verzweigung, mit ihren leichten und schwierigen Anforderungen an den Lernenden ein Arbeitsgebiet, denen der Schwache gewachsen ist, und in dem auch der Stärkere seine volle Befriedigung findet.“ Wie werden wir auf die Gartenarbeit hingewiesen, wie werden wir auf ihre vielen Vorteile aufmerksam gemacht, kommt die Zeit der Berufswahl heran! Die Arbeit in der Landwirtschaft, in der Gärtnerei ist eben eine Beschäftigung, die für Schwachsinnige nicht hoch genug anzuschlagen ist. Es ist ein Gebiet, woselbst sie ihren Mann stellen, woselbst sie sich besser denn sonst zurechtfinden, ja sozusagen mit der Zeit einleben können. Es sagt darüber Kielhorn ganz treffend und schön: „Ich habe die Beobachtung gemacht, daß die Schwachsinnigen und Schwachbefähigten beiderlei Geschlechtes sehr wohl zu brauchen sind zu landwirtschaftlichen Arbeiten. Sie müssen aber hierzu vorher angeleitet werden.“ Am besten kann das natürlich geschehen in der Schule, in einem damit verbundenen Schulgarten. Auch Trüper äußert sich in ähnlichem Sinne, wenn er über die gärtnerische Tätigkeit, über die Landarbeit in seinem neuesten Berichte über „Das Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena“ sich folgendermaßen ausspricht: „Auch wir sind der Meinung, daß die Landarbeit die gesündeste ist. Weil sie die einfachste, übersichtlichste und natürlichste Arbeit ist, bietet sie den Kindern auch die natürlichsten und darum gesündesten und wirksamsten Mittel für ihre körperliche, geistige und sittliche Entwicklung.“

Wenn nun, wie hier in Kürze ausgeführt, der Gartenarbeit bei Schwachsinnigen so das Wort geredet wird, so muß unzweifelhaft ihre Bedeutung und Wichtigkeit im allgemeinen feststehen. Und in der Tat, sie bietet Vorteile mannigfacher Art. Beobachten wir nur einmal, wie sich die kleinen Hände emsig regen, wie die Augen leuchten, wenn es heißt: „Zum Garten.“ Ganz richtig sagt darüber Hauptlehrer Dolch-Mannheim in der „Schulgesund-



heitspflege" — Jahrgang 1911 — Heft Nr. 12 in seinem Aufsatz: „Erziehung zur Arbeit" über die „Gartenarbeit": „Arbeit, vielseitige Tätigkeit, Frohsinn und ungetrübte Freude bietet diese schöne Einrichtung dem Kinde." Neben diesen lusterweckenden Gefühlen bietet die Gartenbeschäftigung, wie wohl kein zweites Unterrichtsfach, reichlich Gelegenheit, den Anlagen und Fähigkeiten in weitgehendster Weise Rechnung zu tragen. Also wieder ein höchst schätzenswertes Moment. Ach, was gibt es bei diesem Betriebe eine Menge graduell verschiedener Arbeiten, schwere, mittlere und leichte! Den individuellen Anlagen läßt sich dadurch unschwer Rechnung tragen. Dazu bietet sich weiter noch hinlänglich Gelegenheit, wie bei Spiel und Spaziergängen, zu psychologischen Beobachtungen und Studien. Hier zeigen sich mitunter die Kinder ganz anders, als sie sich in der Schule geben; sie gehen aus sich heraus, bewegen sich freier, kurzum, man kann unschwer Erfahrungen sammeln und Beobachtungen, die uns nicht zu unterschätzende Fingerzeige für die Weiterbehandlung abgeben, die richtliniengebend für zu ergreifende erziehliche und unterrichtliche Maßnahmen werden können.

Schon diese allgemeinen pädagogischen Erwägungen bürgen für die Güte und Vorzüglichkeit der Gartenarbeit. Doch es spricht dafür auch noch eine Menge besonderer Vorteile, und da müssen wir in erster Linie erwähnen die Vorzüge in unterrichtlicher Beziehung. Wenn man sich eingehend einmal damit beschäftigt hat, so kann man mehr damit leisten, als man vielleicht auf den ersten Augenblick glauben mag. Eine Menge von Erfahrungen und Beobachtungen, Vorstellungen und Begriffen läßt sich hier sammeln, um sie später im Unterrichte zu verwerten und auszunützen. Alle möglichen Disziplinen lassen sich in ihren Dienst stellen, Naturgeschichte, Heimatkunde, Rechnen, Raumlehre, Zeichnen usw. Wiederholt wurde das auch schon anerkannt und betont. Nur auf einiges sei kurz hingewiesen. Beispielsweise sagt Dolch in dem bereits angeführten Aufsatze: „Dabei werden ganz ungezwungen noch allerlei wertvolle Kenntnisse erworben. Im täglichen Verkehr und Umgehen mit bekannten Pflanzen verfolgt der Schüler Keimen, Wachsen, Blühen und das Reifen der Früchte. Er lernt die Lebewesen kennen, die unter und auf der Erde, auf Pflanzen und Blüten leben und kann ihr Tun und Treiben jederzeit beobachten. Wo sonst der Stadtbub sich um Sonnenschein und Regen wenig kümmert, sind ihm hier blauer Himmel, Wolken, Hitze und Kälte ein Gegenstand genauester Betrachtung." Ebenso anerkennend spricht sich Langermann in dem bekannten Buche „Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichteschen Grundsätzen" aus, wenn er schreibt: „Die Wurzeln zu dieser Frucht

aber lagen in unserm ‚Stücklein Vaterland‘, in unserm Schulgarten, wie auch zu all den übrigen Früchten des sich entwickelnden Baumes der Erkenntnis und Technik.“ Und speziell den naturkundlichen Unterricht hervorhebend, sagt er einige Zeilen weiter: „Daß diese Kinder, je länger, je mehr, ein großes Interesse für die Natur im allgemeinen gewinnen mußten, liegt auf der Hand. Ebenso selbstverständlich ist aber auch, daß die Kinder auf diese Weise mehr Naturgeschichte lernten, als aus allen Naturgeschichtsleitfäden der Welt. So erweckte der Garten aber auch ein reges Interesse für die Witterungserscheinungen, denn es war ihnen für ihre Pflanzenkinder nicht gleichgültig, ob es kalt oder warm war, ob es regnete oder die Sonne schien“ usw., usw. Nicht minder lobend spricht sich Trüper darüber aus, wenn er in dem oben angeführten Berichte schreibt: „Für unsern naturkundlichen Unterricht haben wir zunächst die besten Lehrobjekte in unserm großen Gartenpark und auf unsern landwirtschaftlichen Grundstücken. Kennenlernen und Beobachten der hier vorhandenen lebendigen Pflanzen und Tiere kann uns kein Museumsunterricht ersetzen.“ Und Bruns-Oldenburg sagt in seinem jüngst erschienenen Buche „Hilfsschulkunde“: „Ähnlich sieht es mit Naturgeschichte aus. Naturgeschichte wird zum großen Teil im Freien gelehrt. Was man im Schulgarten oder auf Spaziergängen betrachtet, das wird unter Berücksichtigung des biologischen Gesichtspunktes zu lebensvollen Bildern gestaltet und wird um so fester im Geiste haften, je mehr es von der Anschauung wirklicher Lebensvorgänge ausgeht.“ Wie durch die Gartenarbeit die Schulleistungen gehoben, gefördert und unterstützt werden, hebt auch Schularzt Dr. Bayerthal hervor, wenn er in einem Jahresberichte schreibt: „Wir haben zunächst die Erfahrung gemacht, daß in manchen Fällen durch die Gartenarbeit eine Besserung der Schulleistungen im Lesen und Schreiben erzielt ist, was vorher weder durch Tadel noch Strafen zu erreichen gewesen war. Psychologisch läßt sich diese Tatsache dadurch erklären, daß das Versagen der Leistungsfähigkeit mancher Zöglinge gegenüber den Anforderungen des Unterrichtes nicht immer auf ungenügendes Interesse und auf Faulheit zurückzuführen ist, sondern auch durch Mangel an Selbstvertrauen entstehen kann. Denn keineswegs sind unsere Absichten allein entscheidend für die Bewegungen unserer willkürlichen Muskulatur. Die Erfahrung, bei der Gartenarbeit etwas leisten zu können, hat bei manchen Schülern das bisher fehlende Selbstvertrauen gegenüber den Anforderungen des Unterrichtes geweckt, und es sind dadurch manche Leistungen gezeitigt, die vorher nicht möglich waren.“ Ein Beispiel, wie der Schulgarten als Unterlage und zur Verwertung im Unterrichte werden kann, gibt uns in schöner Weise



Karl Bartsch-Plauen in seinem in „Hilfsschule“ Nr. 6 — Jahrgang 1913 — erschienenen Aufsatze über „Der Schulgarten gibt Stoffe für den Unterricht“. Vielleicht dürfte es verstattet sein, kurz darauf zurückzukommen. Nachdem durch Besuche im Schulgarten der „Baum“ kennen gelernt wurde und damit die Begriffe: Stamm, Wurzel, Ast, Zweige usw. festgestellt wurden, wird daran in der Schule angeknüpft, und er fährt fort und schreibt: „Solch einen Baum malt der Lehrer an die Tafel mit Braunstift und wiederholt an dem Bilde alles Gelernte.

Die Form des Baumes wird dann auf einer zweiten Tafel mit Stäbchen gelegt, und so zeichnen ihn die Kinder auf ihre Tafel. Schließlich legen sie ihn mit Hölzchen.

Wieder geht's in den Garten. Es könnten doch einmal böse Gassenjungen in unsern Garten kommen! Nein, die können nicht herein. Dort ist ein Bretterzaun. Der ist hoch. Da kann niemand darüber hinwegsehen, auch niemand darüber klettern. Pocht nur einmal an den Bretterzaun! Lauter Bretter sind angenagelt. Wo sind denn die Nägel? Mit dem Hammer hat der Mann, der Zimmermann fest hinaufgeschlagen. Jetzt ist der Zaun ganz fest.

Wie leicht läßt sich der Bretterzaun malen, allein, in Verbindung mit dem Baume! Auch mit Stäbchen, langen und kurzen, kann man das Bild wiedergeben.

Im Garten darf man nicht überall umherlaufen. Wege gehen durch den Garten. Kommt, wir wollen einmal alle Wege ablaufen! So, nun rennt einmal durch den Garten. Morgen werden die Wege feingemacht. Frischer gelber Sand wurde aufgestreut.

Das Bild an der Tafel wird jetzt erweitert. Mit gelber Kreide werden die Wege gezeichnet. Reiht man Streichhölzer, bzw. Legestäbchen aneinander, so stellen sie den Weg im Garten dar.

Gelb, eine helle, in die Augen stechende Farbe, stellt sich den Kindern vor. Farbenkenntnis und Farbensinn ist sehr schwach entwickelt. Also, jetzt die Gelegenheit benutzen, den Kindern gelb in seiner verschiedensten Abtönung vorzuführen und die Farbe aus allerlei anderen Farben herausfinden zu lassen.

Unser Baum hat sich inzwischen verändert. Kleine, zarte Blätter besetzen die Äste. Neu: Blatt, Blätter, grün. Der Baum an der Wandtafel erhält grüne Blätter. Und will man dem Baume, den die Kinder aus Stäbchen gelegt haben, auch Blätter geben, so zerpflückt man ein Stück grünes Papier und streut die Stückchen über die Äste.

Im Garten wird fleißig gearbeitet. Neu: Arbeiten, Graben, Rechen, Pflanzen, Gießen, Hacken; Spaten, Rechen, Gießkanne, Beet, Salat.

Diese Gegenstände werden gezeichnet und mit Stäbchen gelegt. In das große Bild an der Tafel werden die Beete eingezeichnet.

Was wird gepflanzt und gesät? Unser Baum hat sich wieder verändert. Ein weißes Blütenkleid hat er angezogen, das grüne Blätterkleid kann man kaum noch sehen.

Das große Bild wird vervollständigt. Weitere Beobachtungen, an die angeknüpft wird und die dem Kinde Neues bringen, sei es Stoffliches, Sprachliches, Übung zur Geschicklichkeit:

Eines Tages Blütenfall, Schütteln am Baume, weiße Blütenblätter im grünen Grase. Einzeichnen!

Viele Blätter wachsen, kaum kann man die Hauptäste noch sehen.

Das Bild an der Tafel wird abgeändert! — Aus der Blüte entwickeln sich Früchte. Von Woche zu Woche werden sie größer.

Über uns der Himmel, Wolken, Sonne.

Anschauen im Garten. — Wiederholen und Üben am großen Bilde an der Wandtafel. — Handfertigkeit."

Neben diesen unterrichtlichen Vorzügen erwachsen aus dem Gartenunterricht auch erziehliche Vorteile. Wer schon Erfahrungen damit gemacht hat, der weiß es zu schätzen. In vielerlei Weise bietet sich Gelegenheit, diesen Unterrichtszweig nach der genannten Seite hin auszunützen. Wiederholt wurde das auch schon von Fachleuten anerkannt und hervorgehoben. Dolch z. B. schreibt darüber: „Dabei wird die Betätigung auch erzieherisch wirken. Die Schüler werden im späteren Leben Liebe zur Mutter Erde haben, die ihnen diese Freuden und liebgewordene Arbeit gegeben und sie, wenn möglich, in einem eignen Gärtchen suchen. So wird auch die Liebe zur Scholle, ein Stück Heimatsgefühl großgezogen. Sie lernen ihre Zeit nützlich verwerten, die physischen, moralischen und geistigen Kräfte werden entwickelt, die rohen Triebe, wie sie oft bei Knaben sich zeigen, werden durch die wachsende Liebe zur Natur unterdrückt, die Freude am Schönen wird gebildet und gehoben. Und Dr. Bayerthal sagt, nachdem er einige Jahre die Gartenarbeit mit ihren guten Erfolgen beobachtet hat, daß sie „als erfreuliche Verbesserung der Erziehung" bezeichnet werden müsse. Und fortfahrend sagt er: „Wer bedenkt, daß nicht die Fertigkeit im Lesen, Rechnen und Schreiben, sondern die frühzeitige Gewöhnung an nützliche Arbeit über die spätere Brauchbarkeit unserer Zöglinge im sozialen Leben entscheidet, der wird dieses schulärztliche Urteil verständlich finden."

Von Bedeutung und Wichtigkeit ist die Gartenarbeit weiter noch wegen der Vorzüge in gesundheitlicher Hinsicht. Wer wollte das in Frage stellen? Ist es eigentlich notwendig, das noch einmal zu betonen? Eine derartige Beschäftigung im Freien und in frischer Luft muß für die ohnehin schwächlichen Hilfsschulkinder nicht hoch genug anzuschlagen sein. Trüper hebt das unter anderem auch ganz

richtig hervor, wenn er sagt: „So macht sich der nervenberuhigende, wohltuende Einfluß des Gartenbaues bei unseren Zöglingen in gleich erfreulicher Weise geltend, und wir benützen dieses Mittel auch, wenn wir irgendwelche Ermüdungserscheinungen während des Unterrichtes an einem Zöglinge bemerken. Er wird dann zum Gärtner oder zur Gärtnerin zu einer Beschäftigungsstunde geschickt, um in die nun folgende Unterrichtsstunde um so frischer zurückzukehren.“ Und Arno Fuchs weiß es ebenso zu würdigen, wenn er in seinem Buche über „Schwachsinnige Kinder“ bezüglich des Wertes der Gartenarbeit und Blumenpflege Seite 439 schreibt: „Gartenarbeit und Blumenpflege wollen anleiten zu einer gemüt- und geistbildenden Naturbetrachtung und anhalten zu einer zweckmäßigen und gesundheitsförderlichen Betätigung im Garten.“

Nicht vergessen sei schließlich auch noch der Wert in wirtschaftlicher, in sozial-fürsorglicher Beziehung. Erst auf dem vorletzten Verbandstag in Lübeck wieder wurde auf dieses Moment nachdrücklichst aufmerksam gemacht durch Hauptlehrer Bruns-Oldenburg. Bei der Debatte des Vortrages von Raatz-Charlottenburg über „Der Werk- und Arbeitsunterricht in der Hilfsschule“ führte er aus: „Ich möchte ihn besonders hervorgehoben wissen, einmal wegen seiner vorzüglichen Einwirkung auf die Kinder, zum andern aber noch aus einem wirtschaftlichen Grunde. In der Landwirtschaft und in der Gärtnerei werden viele von unsern Schülern am leichtesten später ihr Fortkommen finden können. In der Landwirtschaft herrscht vielfach große Leutenot. Man wird manchmal gerne einen Knaben einstellen, wenn er auch nicht gerade so hervorragend denken kann, sondern wenn er nur mit den Händen etwas leistet. So könnte, meine ich, der Gartenbau ein Weg für die Anbahnung des späteren Berufes werden.“ In ähnlichem Sinne äußert sich auch Dr. Bayerthal in einem schulärztlichen Jahresbericht. Er schreibt: „Wichtiger als die pädagogischen Erwägungen ist eine Erwägung sozialer Natur. Wir können uns nämlich, was in den Schulsälen beim Turnen und bei Spaziergängen lange nicht in dem Maße möglich ist, bei manchem schon vor der Schulentlassung durch die Gartenbauarbeit Klarheit darüber verschaffen, ob die Kinder für die freie Lehre tauglich sind. Ergibt die Beobachtung bei der Beschäftigung der Kinder mit Gartenbauarbeit, daß Geschicklichkeit und Ausdauer nicht bei dem Kinde zu entwickeln sind, um später eine, wenn auch noch so schlecht bezahlte Handfertigkeit zu ermöglichen, so können Arzt und Lehrer die Eltern rechtzeitig auf die erforderlichen Maßnahmen hinweisen.“

Gehen wir nach diesen Betrachtungen nun einmal näher ein auf



die Einrichtung auf den speziellen Betrieb. Was zunächst die Lage des Gartens anbelangt, so ist unzweifelhaft am vorteilhaftesten, wenn der Garten mit der Schule verbunden werden kann, oder doch wenigstens in ihrer unmittelbaren Nähe liegt. Trotz alledem wird sich das nicht in allen Fällen ermöglichen lassen, man wird von diesem idealen Zustande absehen und mit einem Gelände vor der Stadt vorliebnehmen müssen. In solchen Fällen ist, das sei nicht vergessen und hier gleich angeführt, natürlich auch Sorge dafür zu tragen, daß irgend eine Halle, eine Hütte errichtet wird zum Aufbewahren der Gerätschaften, zum Ablegen mancher Kleidungsstücke. Ab und zu wird sie auch manchmal als „Schutzhütte" dienen müssen.

Wird ein Gebiet vor der Stadt als Schulgarten gewählt, so ist die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit vorhanden, daß auch mehr Gelände zur Verfügung gestellt wird als im Innern der Stadt. Alsdann ist es möglich, eine Einrichtung zu treffen, welche von besonderem Vorteile ist, es ist das Anlegen von besonderen Beeten. Jedes Kind erhält ein solches zur selbständigen Bearbeitung und Bestellung zugeteilt. Zurichten, Düngen, Bepflanzen, Gießen, Jäten, Auflockern, Wiederbestellen, alles bleibt ihm überlassen, — ein Moment von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Auch Trüper betont das mit Nachdruck, wenn er schreibt: „Die Schulkinder erhalten zudem ihre eignen Gartenbeete. Hier soll jedes Kind möglichst volle Freiheit für gartenbauliche Interessen bekunden, damit es lerne, daß nur der, welcher gut gräbt, gut düngt, gut jätet, gut gießt, auch gut erntet, wer aber nachlässig ist, weder Freude, noch Früchte erzielt."

Was die Erträgnisse anbelangt, so kann man es so halten, daß sie alle den arbeitenden Kindern überlassen bleiben. Aus verschiedenen Gründen ist dies ratsam und empfehlenswert. Sollte jedoch etwas in übergroßem Maße vorhanden sein, so daß es momentan für die Kinder zu viel würde, und sollte es weiter dazu noch einen netten Erlös abwerfen, so kann man hin und wieder auch manches verkaufen, natürlich unter der Voraussetzung, daß der erzielte Erlös den Kindern zugute kommt, sei es auf größeren Ausflügen, bei Spaziergängen oder auch zu Weihnachten bei der Christbescherung. Unter Umständen kann man auch einen Teil zurücklegen für Beschaffung von Samen, Stecklingen usw. im nächsten Frühjahr, wodurch sich die Betriebskosten etwas verringern lassen. Bruns äußert sich über diesen Punkt Seite 215 so: „Vor allem suchen wir zu erreichen, daß jedes Kind einige Blumen auf seinem Beete hat, wovon es ein Sträußchen mitnimmt, so oft ein Geburtstag im Hause Anlaß gibt oder Blütenfülle dazu verlockt. So lernt das Kind, mit einfachen Mitteln andere zu erfreuen. Was auf seinem Beete an Gemüse wächst, nimmt das Kind

mit nach Hause. Ist es keine volle Mahlzeit, so gibt der Lehrer von den allgemeinen Beeten etwas dazu. Was Genießbares im Garten wächst (Radieschen, Erbsen, Möhren, Johannis- und Stachelbeeren, Äpfel und Birnen), das wird in der Schule verzehrt, teils gleichmäßig verteilt, teils auch zu Belohnungen verwendet."

Vielleicht wird es nun manchen nach diesen Erörterungen interessieren, zu wissen, wie es unter diesen Umständen mit der Kostenfrage steht. Sämtliche Aufwendungen kann man in drei Gruppen teilen, und man kann sprechen 1. von den Geländekosten, 2. von den Gerätschaftskosten, 3. von den Betriebskosten. Was die ersteren, die Geländekosten, anbelangt, so werden sie je nach Lage, Größe und Güte des Grundstückes verschieden sein. Die zweiten, die Gerätschaftskosten, sind nicht allzu hoch zu nennen. Es sind notwendig: Hacken, Schippen, Rechen, Kannen, Schnüre. Am wenigsten dürften natürlich die jährlichen Betriebskosten für Dung, Samen und Pflanzen betragen. Überdies lassen sie sich auch noch durch diese oder jene Maßnahme verringern. So kann z. B. durch Sammeln von Samen und Stecklingen, durch Unterstützung der Stadtgärtnerei manches gespart werden.

Vielleicht wirft sich jetzt dem einen oder andern noch die Frage auf: Wie gestaltet sich eigentlich der Gartenbetrieb in der Praxis? Wie sieht eigentlich so ein Tag Gartenarbeit in der Hilfsschule aus? Wie kann man dabei zu Werke gehen? Zu diesem Zwecke sei einmal ein recht arbeitsreicher Tag gewählt, zeigend, wie vielseitig und mannigfaltig die Beschäftigung, die Betätigung sein kann. Ich wüßte es nicht zweckdienlicher zu machen, als wenn ich einmal einen Herbsttag herausgreifen würde, wie er mir im Gedächtnis ist, und wie ich ihn schon einmal bei einer früheren Arbeit fixierte, indem ich schrieb: „Es ist ein schöner Septembermorgen, ein Herbsttag, wie man sich ihn nicht schöner denken kann. Wir benützen den herrlichen Tag. Es geht in den Garten. Wie leuchten die Augen, wie beflügeln und beeilen sich die Schritte! Nicht schnell genug kann man draußen sein. Es wollen sich alle ausschaffen, wacker tummeln. Und dazu bietet sich heute reichlich Gelegenheit. Es ist viel zu tun. Wieso?

Vor allen Dingen geht es an das Kartoffelland. Einige von den Kindern haben Hacken und Körbe mitgebracht; für verschiedene andere werden solche in der Gerätehalle geholt. Manche Jungen haben bei der Kartoffelernte schon voriges Jahr mitgearbeitet; einige haben auch hier und da zu Hause schon Gelegenheit gehabt, sich darin zu üben. Doch es gibt noch genug, welche der Tätigkeit ganz fremd gegenüberstehen, für die das Kartoffelausmachen etwas ganz Neues ist. Darum ist es notwendig, es einmal praktisch vorzumachen, eine

kurze Belehrung daran zu schließen, auf Verschiedenes aufmerksam zu machen. Das geschieht. Es ist wahrscheinlich nicht notwendig, nun weiter noch viel zu sagen. Gewöhnlich sind die Kinder dabei sehr fleißig. Das Kartoffelausmachen bedeutet für sie eine große Freude. Selbstverständlich tritt nach einer gewissen Zeit Wechsel ein; andere werden herangezogen. Die ersteren dürfen sich etwas ausruhen oder werden zu leichteren Arbeiten verwendet.

Mit einer zweiten Gruppe gibt es etwas anderes zu tun. Pflanzen sollen gesetzt werden. Das ist ihre Aufgabe. Dafür müssen einige Beete gerichtet werden. Zunächst werden einige Kinder beauftragt, die Länder, worauf noch Gemüse steht, abzuernten. Darauf kommen welche mit Schippen und Rechen, um sie herzurichten. Die Schnüre werden gebracht und Wege abgetreten. Das Setzen der Pflanzen beginnt. Alle diese Arbeiten können die Kinder ziemlich selbständig verrichten, weil sich derartige im Laufe des Jahres oft wiederholen. Es genügt meistenteils, ab und zu nachzusehen, ob alles genau und regelrecht ausgeführt wird.

Eine dritte Gruppe wird dazu verwendet, von verschiedenen Blumensorten Samen zu sammeln. Er wird in Tüten gebracht und für das nächste Jahr aufgehoben. Es sind auch noch einige Länder Bohnen stehen gelassen worden zum Samenziehen. Auch daran wird jetzt gegangen und die dürren, reifen Bohnen geerntet.

Weiter gibt es eine Arbeit zu verrichten, die reichlich lohnen, bei Unterlassung aber auch nicht unerheblichen Schaden bringen kann. Es ist das Absuchen von Gemüse nach Raupen und Eiern. Kinder, welche zu schwereren Arbeiten nicht gut heranzuziehen sind, finden hierbei zweckdienliche Beschäftigung. Ab und zu muß natürlich nachgesehen werden. Neue Beete werden zum weiteren Absuchen angewiesen.

Dazu kommen noch andere Beschäftigungen mancherlei Art, als Unkrautsuchen, Steineauflesen, Wegesäubern, Gießen, Düngen usw.

Schließlich werden alle Kinder auf dem Kartoffelacker versammelt. Ja, da gibt's noch viel zu tun. Vor allen Dingen gilt es, die Kartoffeln aufzulesen und auf Haufen zu schütten. Auch findet eine Auslese statt; die Steckkartoffeln für das nächste Jahr werden zurückbehalten. Die übriggebliebenen Kartoffeln werden mittels eines Maßes gleichmäßig unter die Kinder verteilt. Jedes Kind hat zu diesem Zweck schon ein kleines Säckchen mit zur Schule gebracht. Nachdem dieses erledigt, wird das Kartoffelkraut zusammengetragen und auf einen Haufen gesetzt. Das geht aber flink; was regen sich so eilig die Hände. Wissen sie doch schon, was es geben soll, worauf sie sich

schon lange gefreut. Ein „Flämmchen“ wird angezündet. Das ist eine Lust und ein Vergnügen. Lange wird zugeschaut. Immer wieder werden neue Kartoffelstrohbündel herbeigeschleppt und darauf geworfen. Doch schließlich wird's Zeit. Schwerbeladen, aber frohen Schrittes geht's der elterlichen Wohnung zu.“

Natürlich muß von Seiten der Schulleitung, der Schulbehörde dem Lehrer bei der Gartenarbeit doppeltes Vertrauen geschenkt werden. Eine gewisse Freiheit und Selbständigkeit muß ihm da zugebilligt und eingeräumt werden. Da kann es nicht bureaukratisch heißen: Zu der und der Stunde, an dem und dem Tage kann und darf man nur in den Garten gehen, nein, Umstände und Verhältnisse können es verlangen und gebieten, daß öfters und mitunter auch länger gearbeitet wird, will man etwas erzielen, will man nicht auf halbem Wege stehen bleiben. Umgekehrt verlangt es aber auch vom Lehrer manches Opfer, manche Zugabe an Zeit. Ein gewisses Verständnis, eine gewisse Sachkenntnis sind weiter unentbehrlich und naturnotwendige Voraussetzungen.

So den Wert und die Bedeutung der Gartenarbeit für die Hilfsschule erkennend und richtig einschätzend, ist man jetzt bei fast allen Hilfsschulneubauten und -einrichtungen darauf bedacht, Schulgärten anzulegen. Es liegt im Interesse der Kinder, der Schule und ihres Erfolges. Auch früher eingerichtete Hilfsschulen suchen, wenn möglich, noch nachträglich die Gartenarbeit einzuführen, der Schule und den Kindern zum Segen und Nutzen.

Die Sinnesübungen auf der Vor-, bzw. Unterstufe der Hilfsschule.

Zusammengestellt von Lorenz Thoma, Hilfsschullehrer in Eger, Böhmen.

„Die Liebe ist eben geduldig, gütig und erträgt alles.“

Ein normal veranlagtes Kind entwickelt sich körperlich und geistig eigentlich von selbst und lernt, auch mit fehlerlosen Sinneswerkzeugen ausgestattet, die Sinne sozusagen von selbst gebrauchen und zu stählen, so daß die Erziehung nur Schädlichkeiten aus dem Wege räumen und Erschwerungen der natürlichen Entwicklung fernzuhalten braucht.

Ganz anders ist es aber bei einem anormalen, schwachsinnigen Kinde, dem doch die willkürlichen, bewußten Bewegungen, vor allem aber verständige, vernünftige Handlungen, der richtige Gebrauch der Sinne also fehlen.

Um auch das arme, geistig schwache Kind zu einem richtigen Gebrauche seiner Sinne zu führen, hat „die Liebe schon viele Arme aus ihren dunkeln Winkeln hervorgezogen, sie hat ihnen große, lichte



Häuser gebaut und durchwaltet diese mit ihrem Sonnenschein —", sie hat Hilfsschulen errichtet, in denen durch eigene Methoden und mit eigenen Lehrmitteln auch den geistig armen, den schwachsinnigen Kindern Hilfe gebracht wird.

Der Hilfsschule geht meist ein Vorbereitungsunterricht voran, die sogenannte Vorschule, in der das schwachsinnige Kind für den Elementarunterricht fähig gemacht werden soll. Zur Erreichung dieser Aufgabe tragen die Sinnesübungen viel bei. Sie gliedern sich in das Unterscheiden von Formen und Farben, von Gegenständen in natura und im Bilde, von Eigenschaften und Stoffen, in das Bilderlesen und das Unterscheiden von Zahlengrößen und von Tönen.

Zu den Form- und Farbtreffübungen benützt man die verschiedenen Formen- und Farbenbretter. Man gebraucht anfangs, wenn kein eigenes Formenbrett vorhanden ist, ein einfaches Brett mit großen und kleinen Öffnungen, in welche Scheiben und Korkstöpsel hineinpassen. Die gibt man dem Kinde erst einzeln, dann in einer Schachtel und läßt sie in die passenden Löcher stecken oder hineinlegen. Ist diese Übung geläufig, so schreitet man weiter zu einem Formenbrett mit verschiedenen Figuren, wie Quadrate, Rechtecke, Dreiecke usf. oder wie Ringe, Kreuze, Sterne, Ei- oder Halbkreisformen u. a. m. Mit diesen und ähnlichen Formtreffübungen geht dann der Farbenunterricht Hand in Hand. In der Vorschule benützt man eigentlich Farbenbretter mit verschiedenen Löchern, in die das Kind Scheiben legt, die mit dem Rande der Vertiefung im Brette gleichbemalte Farben aufweisen, oder man benützt dazu gleichfarbige Gläser. Später verwendet man zwei Gruppen verschiedenfarbiger Pappendeckel oder „Farbenblätter" und schließlich auch eine Farbentafel, auf der alle auf den einzelnen Farbenblättern bezeichnete Farben dargestellt sind. Mit diesen Lehrmitteln („Farbenbrett", „Farbenblätter" und „Farbentafel") werden verschiedene Farbtreffübungen, namentlich zum richtigen Gebrauche des Gesichtssinnes, zum Erkennen der Formen und Farben durchgeführt, u. zw.:

A. Erkennen der Farben durch den Gesichtssinn.

1. Der Lehrer hat anfangs nur Blätter von zwei gleichen Farbtönen vor sich (z. B. schwarz und weiß) und legt ein schwarzes und ein weißes Blatt auf den Tisch, worauf vom Kinde Blätter von derselben Farbe gelegt werden. (Unterscheiden der beiden Grundfarben schwarz und weiß.)

2. Herausfinden der beiden gewählten Farben zwischen verschiedenen Farbenblättern. Kennt nämlich das Kind die zwei Farben (ohne Benennung) durch den Gesichtssinn, so werden die zwei Farbenblätter zwischen verschiedenfarbige Farbenblätter gelegt und das Kind legt



wieder die zwei Blätter auf die darunter befindlichen Täfelchen. Dann folgen

3. komponierte Übungen. Es kommt erst eine dritte Farbe (entweder rot oder gelb) dazu und der Vorgang wird ähnlich ausgeführt wie bei 1 und 2. Schließlich kommt noch eine 4., 5., 6., 7. usw. Farbe dazu, bis endlich sämtliche Grundfarben richtig erkannt werden.

4. Einfache und komponierte Übungen mit mehrfarbigen Blättern. Der Vorgang bei diesen Übungen ist ähnlich wie mit einfarbigen Blättern.

B. Benennung der Farben von Seite des Lehrers.

Man verfährt da auf ähnliche Weise wie beim Erkennen der Farben durch den Gesichtssinn.

1. Der Lehrer legt wieder zwei Blätter auf den Tisch und sagt, indem er auf das erste Blatt zeigt: „schwarz“ — dann „weiß“ und verlangt so vom Kinde bald das schwarze, bald das weiße Blättchen, bis das Kind auf Verlangen stets das richtige zeigt.

2. Dann folgt das Legen der zwei Farbenblätter zwischen mehreren und auf ähnliche Weise wie bei 1 abwechselnd „schwarz“ — „weiß“.

3. Auf ähnlichen Vorgang bauen sich dann die komponierten Übungen mit mehreren Blättern bei der Benennung der Farben von Seite des Lehrers auf.

C. Benennung der Farben von Seite der Schüler.

1. Nachdem die vorhergegangenen Übungen Geläufigkeit gezeigt haben, läßt der Lehrer die Farbe jedes Blattes von den Kindern benennen.

2. Es folgt dann die Aufstellung der Farbtafeln an verschiedenen Stellen im Zimmer. Der Lehrer nennt eine Farbe und läßt das entsprechende Täfelchen vom Kinde aufsuchen und bringen.

3. Aufsuchen von gleichen oder ähnlich gefärbten Gegenständen im Zimmer mit Hilfe der Farbtäfelchen.

4. Der Lehrer gibt dem Kinde ein farbiges Blatt und läßt die Farbe auf einer entsprechenden „Farbentafel“ aufsuchen und umgekehrt zeigt der Lehrer eine bestimmte Farbe am Farbenbrett und läßt sich gleichfarbige kleine Pappenstücke geben.

Das Kind wird ferner vor eine große Anzahl von verschiedenen, dem Anschauungsunterrichte entnommenen Gegenständen in kleinerm Maßstabe gestellt, wie z. B. vor verschiedene Küchen-, Zimmer-, Haus- und einfache Schulgeräte, Geschirre, Werkzeuge usw. Von den dem Kinde zur Auswahl entsprechend vorgelegten Gegenständen hat es auf Verlangen des Lehrers (z. B. „Gib mir ein ....“) das gewünschte Ding herauszunehmen und dann auf eine abermalige Frage mit dem

entsprechenden Namen zu belegen. Damit kann man dann noch verschiedene Gruppierungen der Dinge vornehmen (z. B. Lege das Ding auf die Bank, Stuhl, Tisch, Kasten usf. oder stelle das Glas auf, unter, neben Tisch, Sessel ....! Rolle das runde Ding am Boden, binde es an einen Faden und ziehe es in jene Ecke! Welche Farbe hat das Taschentuch u. a. m.), wobei die Tätigkeit auch in Form eines kleinen Satzes ausgedrückt werden kann. Um solche Übungen recht wirksam zu gestalten, muß ein großer Vorrat von Modellen vorhanden sein, die in jeder Spielwarenhandlung leicht zu bekommen sind und die für die am Ende der Unterstufe auftretenden „Lesespiele“, die gleichsam eine Brücke vom elementaren Lesen zur logischen Sprache bilden, immer wieder Verwendung finden. Der Lehrer verschaffe sich dann auch von den Gebrauchsgegenständen die nötigen Bilder, vielleicht auch Bilderbogen und klebe sie dann auf Pappe zum Gebrauch auf. Die Bilder sind aber erst dann zu gebrauchen, wenn der Lehrer mit Klarheit feststellen kann, daß derartige Bilder von den Kindern auch unmittelbar auf die Gegenstände in natura bezogen werden können. Das Kind soll auch von den Dingen die verschiedenen Eigenschaften unterscheiden lernen, wie z. B. lang und kurz, stark und schwach, hart und weich, glatt und rauh, schmal und breit u. a. m., wobei sich der Lehrer etwa folgender Lehrmittel bedienen kann, wie kurzer und langer Stäbe, Bleistift, Griffel usw.; starker und dünner Brettchen, Bücher ...., Stück Eisen oder Blei, Schwamm, Essig, Zucker, Salz usw. Bei diesen Unterscheidungsübungen lassen sich ähnliche kombinierte Übungen gruppieren, wie bei den Form- und Farbtreffübungen und bei den Unterscheidungsübungen von Eigenschaften. Ähnliche Übungen lassen sich auch leicht zusammenstellen bei den Unterscheidungsübungen von Stoffen und Tönen. Bei den ersteren kann man Stücke von Holz, Kohle, Eisen, Blei, Kupfer, Gold, Glas und Ton, Tuch, Leder, Horn u. ä. als Lehrmittel benützen, bei letzteren dienen als Lehrbehelfe: Glocken von dumpfem und hellem Klange, Gläser, Glasscherben, dünne Blechplatten und Metallstücke, die Violine, das Harmonium, Flöte und Klarinette, Trompeten u. dgl.

Bei den Untersuchungsübungen von Zahlengrößen handelt es sich nicht um die Kenntnis von Zahlenbildern, um die Zahlen und ihre Verwertung, sondern bloß um die gleichen Größen, wobei die Rechenmaschine, Stäbchen, Kugeln, Steine, Ringe, Äpfel, Birnen usw. in den Dienst des Unterrichtes gestellt werden können. Der Lehrer schiebt da 1, 2, 3 usw. Kugeln an einen Stab der Rechenmaschine vor und das Kind macht dasselbe an einem anderen Stabe oder der Lehrer legt 1, 2, 3 oder noch mehr Kugeln, Stäbchen, Steine oder ähnliches auf eine Bank, Tisch usf. und läßt dasselbe auch von den



Kindern ausführen. Schließlich werden die gelegten Gegenstände durch Striche an der Tafel markiert und umgekehrt wieder die Anzahl markierter Striche durch die gleiche Anzahl eines bestimmten Gegenstandes wiedergegeben. Hat das Kind so die Zahlengrößen von 1 bis 10 durch den Gesichtssinn erfaßt, so ist das gesteckte Ziel im Vorbereitungsunterrichte durch die Sinnesübungen als Unterscheidung von Zahlengrößen erreicht.

Für vorgeschrittenere Kinder kann dann nach diesen Übungen zur weiteren Bildung der Sinne noch das Bilderlesen geboten werden, wozu die „Bildersammlung zum Sprechunterrichte" von Hill wohl die besten Dienste leistet. Unter Anleitung des Lehrers benennt und sucht das Kind die dargestellten Gegenstände. Ist das Kind so weit gebracht, daß es die 24 Bogen der Hillschen Bildersammlung gut lesen, d. h. die Gegenstände mit Namen, nach Stoff, Form und Farbe usw. angeben kann, dann ist das schwachsinnige Kind für den Elementarunterricht bildungsfähig gemacht. Hier tritt der Anschauungsunterricht nicht nur als Ausgangs-, sondern auch als Konzentrationspunkt sämtlicher Unterrichtsfächer auf und das Kind lernt die Gegenstände allseitig, d. h. mit Namen, Form und Farbe, Eigenschaft und Stoff, Gebrauch usw. anschauen und kennen.

Werden also diese Sinnesübungen in der Vorstufe nach der skizzierten Gruppierung mit der nötigen Geduld und einer aufopfernden unermüdlichen Liebe betrieben, dann werden gewiß auch unsere schwachbegabten Kinder in den Hilfsschulen einen dauernden Erfolg davontragen können, sie werden wahrnehmen und klare Vorstellungen bilden. Das ist aber die Voraussetzung für die Bildung des Intellekts.

BESPRECHUNGEN.

Karl Baldrian, Direktor der n. ö. Landes-Taubstummenanstalt in Wiener-Neustadt: Methodischer Wegweiser im Sprachunterrichte: im künstlichen der Taubstummenschule und naturgemäßen in Schulen für Hörende.

Verlag: Otto Nemnich in Leipzig 1915. Preis: in Leinwand gebunden 3 Mark.

Das neueste Werk von Direktor Baldrian, den wir wohl mit Recht als den hervorragendsten Methodiker Österreichs auf dem Gebiete des Taubstummenunterrichtes bezeichnen können, verfolgt einen doppelten Zweck: Es will einerseits den jungen Taubstummenlehrern ein „Wegweiser" für den künstlichen Lautsprachunterricht sein, damit bei diesen an Stelle des unsicheren Tastens so rasch als tunlich ein sicheres, bewußtes Vorgehen trete, andrerseits sollen die in dem Werke niedergelegten methodischen Darlegungen zeigen, wieviel An-



regendes und Wertvolles aus dem Sprachunterrichte der Taubstummenschule für den Sprachunterricht mit Vollsinnigen geschöpft werden kann.

Es ist eine längst anerkannte Tatsache, daß der methodische Vorgang in der Taubstummenschule mit seiner besonders scharfen Betonung der Anschaulichkeit vorbildlich auf den Unterricht mit Vollsinnigen wirken kann, denn es ist gewiß, daß kein anderer Unterricht stets so voraussetzungslos an seine Schüler herantreten muß wie gerade der Taubstummenunterricht.

Beim Sprachunterrichte spielt die Anschaulichkeit ebenfalls eine wichtige Rolle und bildet bei dieser Disziplin in der Taubstummenschule das einzige Hilfsmittel zur Erkenntnis des Formellen in der Sprache, indem erst durch das klare Erschauen des Realverhältnisses dem gehörlosen Schüler die Bedeutung der Formen der Sprache zum Bewußtsein gebracht werden kann.

Beim Sprachunterrichte der Vollsinnigen wird dagegen zur Erklärung und zum Zwecke der Erzielung des Verständnisses der Sprachformen vornehmlich nur die Sprache allein mit vielen oft recht ungeschickten und meist unverstandenen Kunstausdrücken der Grammatik verwendet, während das Anschauen des in Sprache gekleideten Denkinhaltes in der Regel zu wenig Berücksichtigung findet. Und doch würde auch hier ganz ohne Wortschwall die bloße Herbeiführung einer lebendigen Situation und Versprachlichung derselben eine vollkommen klare Erfassung des Sprachformellen bewirken.

Der methodische Vorgang, der beim Unterrichte der Gehörlosen unbedingt eingehalten werden muß, würde daher gewiß auch dem Sprachunterrichte der Vollsinnigen zustatten kommen und die Einsicht in den Zweck der Sprachformen wesentlich fördern.

Es muß dem Verfasser gedankt werden, daß er in seiner jüngsten Arbeit auf diesen Umstand hingewiesen hat und in eminent praktischer Weise zeigt, welche methodischen Vorgänge in der Taubstummenschule beim Volksschulunterrichte sinngemäße Anwendung finden könnten.

Aber auch für den angehenden Taubstummenlehrer wie nicht minder für den erfahrenen Praktiker ist Baldrians „Wegweiser“ höchst wertvoll. In 17 Abschnitten bespricht der Verfasser in eingehender Darstellung und sorgfältiger Auswahl die methodische Behandlung verschiedener Sprachgebiete, wobei er es nicht an treffenden praktischen Beispielen und gehaltvollen Belehrungen fehlen läßt. Er zeigt, wie das Sprachformendenken im Gehörlosen anzubahnen ist und wie dieses zu möglichster Beschleunigung gebracht werden kann, wie die lebensvolle Verkehrssprache vorbereitet und das Zwiegespräch gepflegt werden muß, damit diese ihre Aufgabe für die Zwecke der künstlichen Spracherlernung erfüllen, ferner welche Bedeutung der Frage bei der letzteren zukommt. wie die Fragenbildung zu schulen ist u. v. a.

Auch die Lektüre der Taubstummen sowie die Pflege des Poetischen, Ästhetischen und Religiösen in ihrem Sprachunterrichte zieht Herr Direktor Baldrian in seinem neuesten Werke in den Kreis der Betrachtung und spricht hinsichtlich der ersteren seine Ansicht dahin aus, daß ein selbständiges Lesen von Büchern, wie solche für Hörende verfaßt sind, selbst für begabte und gut ausgebildete eigentliche Taubstumme unerreichbar ist, weshalb eigens für Taubstumme abgefaßte Bücher zur selbständigen Lektüre für sie eine Notwendigkeit sind.

Die reiche Fülle origineller Gedanken, die in dem Buche niedergelegt ist, die sorgfältige Durchführung der praktischen Beispiele darin sowie die von gereifter Erfahrung und tiefgründiger theoretischer Einsicht zeugenden methodischen Belehrungen geben dem Werke einen hohen Wert und wir möchten nur

wünschen, daß es im Interesse der Verbesserung des Sprachunterrichtes in unseren Schulen eine weite Verbreitung fände, und zwar nicht nur in unseren Fachkreisen allein, sondern auch in der Volksschullehrerschaft.

Direktor *A. Druschba.*

Thimm, Pastor lic.: Die Anstaltserziehung mit besonderer Berücksichtigung der Magdalenenstifte, Frauenheime und Versorgungshäuser.

Beiträge zur Geschichte und Pädagogik der Anstalten. Herausgegeben im Auftrage der deutschen evangelischen Asylkonferenz. I. bis IV. Heft. Verlag der Diakonissenanstalt Kaiserswerth a. Rh.

Die vorliegenden Hefte eröffnen die Folge eines neuen Werkes über Anstaltspädagogik, vornehmlich über die Behandlung der entarteten, gefallenen und der Fürsorge bedürftigen, weiblichen Jugend. Im Vorwort betont der Herausgeber, daß die bisherige zünftige Pädagogik sich im wesentlichen nur mit der Erziehung in Haus und Schule befaßt und die Anstaltserziehung ohne Berücksichtigung gelassen habe. Wenn dieses Faktum auch in der Hauptsache richtig ist, so hätte der Herausgeber aber immerhin einzelne Vertreter der Pädagogik, wie z. B. Harnisch, Palmer u. a., die schon vor langen Jahrzehnten die Wichtigkeit der Sache klar erkannten, nicht übersehen dürfen. Harnisch entwarf schon 1829 in seinem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen“, Breslau, zweite Auflage, Seite 106, den Grundriß eines Systemes von Erziehungsanstalten, den Palmer in seinem mehrmals aufgelegten Hauptwerke „Evangelische Pädagogik“, Stuttgart 1853, 2. Abteilung, Seite 253 f. unter dem Hauptbegriff: „Das evangelische Rettungswerk“ eingehender erläutert. Ferner wären hier zu nennen: Ch. F. Lange, „Feldgärtnereikolonien oder Ländliche Erziehungsanstalten . . . .“, Dresden, Leipzig und Chemnitz 1847, 3. Auflage — gibt in drei Bänden auf nahezu 1000 Seiten eine auch heute noch beachtenswerte Darstellung — und Dr. F. I. Buß, „System der gesamten Armenpflege“. Stuttgart 1843 bis 1846, drei Bände. — Vgl. 2. Bd., II. Abteilung Seite 360 f.: „Von den Anstalten für die sittliche Besserung.“ — Wenn also der Herausgeber die vorgenannten und noch eine Reihe anderer Schriften — die hier nicht alle genannt werden können — einmal prüfen möchte, so wird er daraus ersehen, daß auch „für die Ausbildung einer Pädagogik, die speziell die Aufgaben der Anstalten berücksichtigt“, schon vorzeiten vielversprechende Anfänge gemacht worden sind, die sicher größere Erfolge geschaffen hätten, wenn beispielsweise die hervorragendsten deutsch-evangelischen Anstaltspädagogen des 19. Jahrhunderts, Wichern in Hamburg, Fliedner in Kaiserswerth, Löhe in Neuendettelsau, Zeller in Beuggen und Werner in Reutlingen für die Prinzipien der von ihnen vertretenen erzieherischen Ideen gemeinsam sich eingesetzt hätten. Das ist leider nicht geschehen, sehr zum Schaden der Sache selbst. Erst in neuerer Zeit haben sich die verschiedensten Kategorien von Erziehungsanstalten in Fachvereinen organisiert, die im Verein mit dem Ausbau der Fürsorgegesetzgebung und der gesamten Fürsorgeaktion überhaupt die Bedeutung der Anstaltserziehung ins rechte Licht zu setzen vermochten. Da ist es auch richtig und vollkommen am Platze, wenn die deutsche evangelische Asylkonferenz, die Vertreterin der Magdalenenstifte und Frauenheime, „ihre aus langjähriger Praxis geschöpften, wohlerwogenen Grundsätze öffentlich“ zur Beurteilung stellt. Der Herausgeber und seine Mitarbeiter sind sich zwar bewußt, daß das vorliegende, in einer

Reihe von Lieferungsheften zur Ausgabe gelangende Werk noch keine vollständige Anstaltspädagogik darstellen kann, die alle wichtigen Fragen sozusagen erschöpfend darstellt, aber immerhin kann es — und das ist auch ganz die Ansicht des Referenten — wertvolle Bausteine für eine solche liefern. Ferner möchte es die theoretische und praktische Ausbildung des Erziehungspersonals — der vom Herausgeber hiefür gewählte Ausdruck „Aufsichtspersonal“ scheint uns zu eng gefaßt zu sein, da er den Begriff des Erziehers nicht deckt — fördern.

Sehen wir also zu, was die ersten Lieferungen des Werkes bieten:

Schultz, Uttendörfer, Disselhoff, Nicklas, v. Massow, Ruppini, Pfeifer: Zur Geschichte der Anstaltserziehung.

I. Heft. 8°. 109 Seiten. Preis geh. M. 1·80.

Mit vollem Rechte stellt der Herausgeber an die Spitze des Unternehmens eine Anzahl geschichtlicher Studien: denn die Vergangenheit ist die Lehrmeisterin der Gegenwart und Zukunft. Zwar gibt es heute noch immer nicht wenige Leute, die historische Studien für Spielereien halten — indessen sind sie zum Verständnis des Wollens und Wirkens unserer Vordermänner notwendig und damit auch für unser eigenes Schaffen.

Das christliche Schulwesen basiert in seinen Anfängen überhaupt auf der Internatserziehung, hat sich also aus den Verhältnissen der Anstaltsbehandlung heraus entwickelt. Diesem Umstande Rechnung tragend, wird die Reihe der vorliegenden Arbeiten mit einem Aufsatze über Klostererziehung von Provinzialschulrat Schultz in Stettin eröffnet. Der Autor legt hier dar, wie schon das morgenländische Mönchstum neben anderen Zwecken der Klostergemeinschaft sein Ideal in einer individuellen Behandlung jedes einzelnen, in Strafen zu erziehlichen Zwecken, in regelmäßiger Beschäftigung und endlich in Unterricht erblickte. Im Abendlande hat namentlich Benedikt von Nursia — Benediktinerklöster — das Klosterwesen weiter ausgebildet, und seine Nachfolger haben die im Kloster befindliche Schule geteilt, zu einer inneren für die angehenden Mönche selbst und zu einer äußeren für jene Schüler, die nach empfangener Ausbildung in das Getriebe der Welt zurückkehren. In diesem Sinne wirken die Klöster auch heute noch, nur daß ihre Aufgaben mehr den Forderungen der Gegenwart angepaßt sind.

Im zweiten Aufsatze befaßt sich der gleiche Verfasser mit dem Wesen der Jesuitenschulen, als deren vornehmster Grundsatz die Erziehung zum Gehorsam gilt.

Der nächste Beitrag vom selben Autor, schildert die Erziehungsanstalten des Pietismus, deren ausgeprägteste in dem Waisenhause A. H. Franckes zu Halle zu suchen ist. Die pädagogischen Ideen dieses letzteren sind es denn auch, auf denen das pietistische Erziehungswesen, das denen der Jesuiten in manchen Punkten ähnlich ist, sich aufbaut, und das in der Forderung gipfelt: Der Hauptzweck der Auferziehung und Unterweisung der Kinder muß die Ehre Gottes sein.

Mit den Bestrebungen Franckes verwandt, erweist sich die Anstaltserziehung in der Brüdergemeine des Grafen von Zinzendorf, über die Seminardirektor Uttendörfer in Niesky berichtet. Zinzendorf läßt sich einmal auch über die Mängel der ausschließlichen Anstaltserziehung vernehmen, von der er urteilt: „Der Eltern Erziehung ist die naturelle, der Anstalten Erziehung die artifizielle. Durch Anstaltserziehung bekommen wir lauter Prinzen und Offiziere, keine gemeinen Soldaten.“

Die weiteren Beiträge sind den Bestrebungen der neuzeitlichen Anstaltserziehung gewidmet, deren erster den Diakonissenvater Fliedner als Anstaltspädagoge würdigt, aus der Feder seines Enkels Disselhoff in Kaiserswerth. Auch Fliedner ist kein Anstaltsfanatiker gewesen, der grundsätzlich in der Anstalt die höchste Form der Erziehungsgemeinschaft erblickt hätte, wenngleich er sein Lebenswerk, dessen Inhalt Erziehen und Menschenschulung bildete, sich durchweg in anstaltlichen Formen vollziehen mußte, da es in erster Linie dem weiblichen Geschlechte galt, für das die Anstalt einerseits die Bildungsstätte und andrerseits das Bewahrungshaus abgab. Die Anstalt dachte er sich als Familie, die durch beständige Beschäftigung, fortwährende Aufsicht und Zucht und geistige Pflege den Pfleglingen ein freundliches, geregeltes und geordnetes christliches Leben vermitteln müsse. Ein „weitläufiges, herzloses, mechanisches Anstaltsleben" wollte er durchaus vermieden wissen, da dieses der Bildung von charakterstarken Menschen hinderlich sei, obwohl alle Zöglinge nach ihrer Entlassung in der Anstalt ihre Heimat sehen sollen. Die anstaltspädagogischen Bestrebungen Fliedners erstreckten sich auf die verschiedensten Kreise des weiblichen Geschlechts, einerlei ob normal oder abnorm, reich oder arm, ob dienenden oder herrschenden Standes, ob jung oder alt.

Was Fliedner für das weibliche Geschlecht war, ist Wichern, der „Vater der Inneren Mission in Deutschland" und Gründer des „Rauhen Hauses" in Hamburg, für das heranwachsende männliche Geschlecht auf evangelisch-christlichem Boden gewesen. Da er im besonderen an moralisch entarteten Kindern arbeitete, so lautet sein Hauptgrundsatz: „Die Rettungsanstalt hat zur Absicht, verwahrlosten Kindern bis zur Konfirmation eine Zuflucht und diejenige Erziehung zu gewähren, welche die Stelle der elterlichen Fürsorge so viel als möglich vertreten soll." Ein Rettungshaus soll nach ihm niemals eine Strafanstalt für jugendliche Verbrecher sein, und darum durch den liebevollen Ernst einer christlichen Hausordnung die Kräfte eines neuen Lebens nicht an die Strafe, sondern an die Vergebung und den Entschluß fortschreitender Besserung knüpfen. Damit nun in der Anstalt diese Lebenskräfte walten, und das Kind erziehend umgeben, so muß nach Wichern die Anstalt ganz auf dem Prinzip der Freiheit beruhen, wodurch es möglich wird, der Individualität des zu rettenden Kindes möglichst nahezukommen. Als den fruchtbaren Träger einer so gearteten Behandlung erachtet auch er die familienhaft organisierte Anstalt und deren gemütliche Wohnungs-, Tisch- und Arbeitsgemeinschaft. Da für eine solche die Gewinnung des richtigen Erziehungspersonals die Grundbedingung des Gelingens ist, so hat Wichern durch seine Bruderanstalt — dem bedeutsamen Mittelpunkte des „Rauhen Hauses" — für seine und viele andere Anstalten auch zahlreiche, gutgeschulte Erzieher vorgebildet. Und der Vater des preußischen Fürsorgegesetzes, Dr. Krohne, wertet Wicherns Einfluß auf die Bewegung zugunsten der gefährdeten Jugend vollkommen richtig, wenn er von ihm urteilt: „Durch die Gründung des Rauhen Hauses hat er nicht nur eine Rettungsanstalt mehr geschaffen, sondern einen Mittelpunkt für die Arbeit an der verlassenen, gefährdeten und verwahrlosten Jugend, von welchem aus ihr fast unerschöpfliche Lebensquellen zugeführt sind."

Erziehung in christlichen Internaten von der Diakonisse Oberin B. von Massow betitelt sich der nächste, kurz, aber klar und wohldurchdachte Beitrag. Die Anstaltserziehung wird hier in einer Weise betrachtet, die vollste Anerkennung verdient. Ein doppelt und dreifaches Wehe ruft die Verfasserin über die zu vielen Anstaltsgesetze aus, die, herausgeboren aus aller-

hand unliebsamen Erfahrungen, zu einer unerträglichen Last für die Anstaltskinder werden können. Als die „offenbarste Lichtseite der Anstaltserziehung" wird erfolgreiche Bekämpfung egoistischer Neigungen bei den Anstaltskindern angesehen; um ihren Blick auf die Not und die Bedürfnisse der Mitzöglinge zu lenken, ist es notwendig, den rechten Moment zu erfassen, damit altruistische Regungen das Herz erfüllen. Dem, unserer heutigen Jugend innewohnenden Freiheitsdrange gegenüber verficht die Autorin folgenden Grundsatz: „Rechtfertige unser Vertrauen und dein sei die Freiheit, mißbrauchst du das Vertrauen, so beklage nicht den Verlust der Freiheit."

Über die Erziehungsmethoden, wie sie englische Anstalten treiben, berichtet Frau Ruppini in London. Die praktischen Maßnahmen gleichen so ziemlich denen, wie sie in Deutschland geübt werden; daß im Lande des Sports vielerlei körperliche Übungen, wie Exerzieren nach Musik vorgenommen werden, um überschüssige Kräfte in einer gesunden, natürlichen Weise zu verbrauchen, insbesondere auch bei weiblichen Zöglingen, wird niemand wundernehmen.

In der letzten Abhandlung des Heftes betrachtet Pastor Pfeifer in Hamburg die Licht- und Schattenseiten der Anstaltserziehung auf allgemeiner Grundlage. Auch hier finden wir moderne, zweckmäßige Ansichten vertreten, denen man unbedingt zustimmen kann. Mit den Schattenseiten der Anstaltserziehung beginnend, hält der Autor dafür, daß in der Internatsbehandlung jede Uniformität zu vermeiden sei, damit der Zögling nicht weltfremd werde. Ferner muß die treibhausartige, verwöhnende Erziehung ausgeschaltet werden, die sehr oft, begünstigt durch prunkhafte Einrichtung der Anstalten, dem einstigen Zöglinge das spätere Zurechtfinden in einfachen Verhältnissen nicht erleichtert. Stellt also die Weltabgeschiedenheit der Anstalt eine Reihe von Schattenseiten dar, so birgt anderseits auch die Menge der Zöglinge vielerlei Mißstände und Gefahren in sich, besonders nach der Seite der körperlichen und moralischen Ansteckung und einer schablonenhaften Erziehung hin. Um den genannten Übelständen wirksam zu begegnen, hält der Autor die strenge Durchführung des Wichernschen Familienprinzips für angebracht. Von den Lichtseiten sind namentlich zu schätzen: gute und vernünftige Körperpflege, die sich, dank der meist obligatorischen, ärztlichen Versorgung halber, unverhältnismäßig günstiger gestaltet als in der Familie. Wirksame Erziehungsfaktoren bilden insbesondere die erzieherischen Persönlichkeiten. Alles in allem, werden die Anstalten sich fortgesetzt bemühen müssen, die Lichtseiten der Anstaltserziehung festzuhalten und ihre Ausgestaltung ständig zu fördern, die Schattenseiten hingegen einzudämmen.

Wir vermissen in dem Hefte leider Arbeiten über die Erziehung der Philanthropisten — Schnepfenthal; über die Behandlung in Anstalten für Schwachsinnige; über Landerziehungsheime und über Barnardos Anstalten in England.

Hinze, Oberprediger: Geschichte der Anstalten für die gefährdete und gefallene weibliche Jugend. (Magdalenenstifte, Frauenheime, Versorgungshäuser.)

II. Heft. 8⁰. VI und 187 Seiten. — Preis geh. M. 3·—.

Um volles Verständnis für irgend eine bedeutsame Kulturaufgabe zu gewinnen, ist es notwendig, ihren historischen Werdegang zu studieren. Aus diesem Grunde hat sich der Autor bereitgefunden, eine auf zuverlässigen Quellen basierende Geschichte der im Titel genannten Anstaltsgruppen zu verfassen,

die es uns ermöglicht, das Werden und Wirken von mehr als 80 Internaten den Grundzügen nach zu verfolgen.

Während die Einleitung die Grundlage darbietet, auf welcher die evangelisch-soziale Rettungsarbeit an der gefallenen und verwahrlosten Frauenwelt erwachsen ist, machen die drei, vom Verfasser angenommenen Entwicklungsperioden, die zeitlich durch folgende Jahre (—1880), (1880—1900), (1901—1910) begrenzt werden, mit dem Wachstum der Institute, sowohl im allgemeinen wie im besonderen, bekannt.

Im einzelnen auf jede geschilderte Anstalt einzugehen, würde hier zu weit führen. Wir empfehlen darum Interessenten das Werk zu eingehendem Studium, mit dem Bemerken, daß es bereits in der „Eos", 10. Jahrgang 1914, S. 238, gewürdigt worden ist, wobei es allerdings zu beachten gilt, daß dort nicht nur der Name des Verfassers falsch angegeben, sondern auch der Verlag nicht mitgeteilt, und so eine ergänzende Besprechung von selbst nötig wurde.

Goeze, Dr. jur.: Gesetzliche Bestimmungen.

III. Heft. 8°. 51 Seiten. — Preis geh. M. —·90.

Bei der gegenwärtig in raschem Tempo verlaufenden staatlichen Fürsorge der Anstaltserziehung, auch nach der legalen Seite hin, darf es zweifellos als zweckmäßig anerkannt werden, daß auch in der vorliegenden Materialsammlung ein Überblick über die für die Institute geltenden, gesetzlichen Bestimmungen beigefügt worden ist.

Der Bearbeiter ist von dem Preußischen Fürsorgeerziehungsgesetze vom 2. Juli 1900, unter Mitbenutzung der übrigen einschlägigen Gesetze der deutschen Bundesstaaten, ausgegangen. Die in der Praxis wichtige, unterschiedliche Rechtsstellung der einzelnen Anstalten ist dabei genügend in Betracht gezogen worden. Infolgedessen werden besprochen: die Gründe der Überweisung zur Fürsorgeerziehung, die Möglichkeit ihrer Durchführung; weiter die Rechte und Pflichten, die die Anstalten in Ansehung der Erziehung und Ausbildung der Zöglinge wahrzunehmen haben; zum Schluß folgen dann noch Darlegungen über die Sorge für die Entlassenen und die behördliche Aufsicht über die Anstalten.

Blochwitz, Pastor: Die Erzieherpersönlichkeit.

IV. Heft. 8°. 72 Seiten. — Preis M. 1·—.

In den auf religiösem Untergrunde ruhenden Erziehungsanstalten wird in besonderer Weise ein ernst-christliches Personal bevorzugt. Daß dieses durch derartige, gewiß schätzenswerte Eigenschaften für seinen Beruf noch nicht genügend qualifiziert erscheint, leuchtet ohne weiteres ein. Es müssen weiter hinzukommen: Liebe zur Sache und vor allen Dingen technische Schulung und eine solide pädagogische Aus- und Durchbildung.

Der in vier Abschnitte gegliederte Inhalt enthält in seinem ersten Teile eingehende Erörterungen über das Erzieherinideal. Nachdem die Erzieherin in ihrem Verhalten als christliche und als sittliche Persönlichkeit ausgiebig und — wie man anerkennen muß — recht treffend geschildert wird, beschäftigt sich der Autor weiter mit der pädagogischen Schulung der Erzieherin, wobei jedoch bemerkt werden muß, daß die Ausführungen dieses Teiles recht mager ausgefallen sind, da es gerade auch hier dringend erwünscht ist, die Forderungen nicht allzusehr einzuengen, zumal die erfolgreiche Erziehung der verwahrlosten weiblichen Jugend wissenschaftliche Veranlagung bei

dem Erziehungspersonal erheischt. Da sich unter den Fürsorgezöglingen oft bis zu 50 % abnorme Individuen befinden, so ist es natürlich, daß die betreffenden Personen, die an solchem Menschenmateriale arbeiten, auch Kenntnisse und Erfahrungen auf dem Gebiete der Psychopathologie besitzen. Um diese zu erlangen, hält der Verfasser mit Recht besondere Ausbildungs- und Informationskurse — denen nach unserer Meinung die praktischen Übungen aber nicht fehlen dürfen — für notwendig. Überhaupt werden die Qualitäten, über die eine in heilpädagogischer Praxis tätige Erzieherin verfügen soll, klar umrissen und mit vollem Verständnis für diese Spezialaufgabe formuliert. Da die Zöglinge auch einer soliden technisch-hauswirtschaftlichen Förderung bedürfen, so sind ferner staatlich geprüfte Haushaltungs-, Gewerbeschul-, Schneiderlehrerinnen u. dgl. notwendig.

Im nächsten Teile wird die Ausbildung und Weiterbildung ventiliert. Auch in diesem Kapitel wird neben der sittlichen die religiöse Vervollkommnung des Erziehungspersonals entschieden — in religiöser Hinsicht will es uns etwas zu reichlich bemessen dünken — betont; daß dagegen in ethischer Beziehung, Schlichtheit und Einfachheit, Freundschaft und Kollegialität, Selbstzucht usw., als besonders schätzenswerte und edle Anlagen der Erzieherin gebucht werden dürfen, ist natürlich. Aber übers Ziel hinausgeschossen wäre es, wenn man dem Erziehungspersonal, das auf vielseitige und befriedigende Erholungsmöglichkeiten Anspruch hat, gewisse öffentliche Veranstaltungen, wie den Besuch guter Theatervorstellungen, Konzerte usw., verbieten wollte, weil etwa das Prinzip Schillers, die Schaubühne als moralische Anstalt auszugestalten, sich nicht ohne weiteres verwirklichen ließ. Sittlich reife Persönlichkeiten — und das sollen Erzieherinnen doch sein — müssen in die Lage versetzt werden, über ihre geistigen Genüsse selbst zu entscheiden, wenn andrerseits Heuchelei und Scheinheiligkeit nicht das Tun und Denken beherrschen sollen. Wir sind ganz der Meinung des Autors, wenn dieser Spaziergänge, gediegene Lektüre, Kirchenkonzerte usw. als angemessene Freuden bezeichnet, aber man hüte sich vor Einseitigkeit, die leider in Anstalten, in denen der religiöse Geist ausschließlich dominiert, leicht die Oberhand gewinnt. Religion ist und muß eine Sache des Herzens und des Gefühles bleiben, äußerlicher Zwang schadet sowohl den Erziehenden als auch den Gezogenen. Freiheit und Duldsamkeit muß auch hier die Losung lauten; nur keine starren Formen, denn sie sind nicht imstande, wahrhafte Gesinnung zu erzeugen. Für die Weiterbildung der Erzieherinnen werden neben Vermehrung der Kenntnisse auf autodidaktischem Wege namentlich die in neuerer Zeit mehrfach gegründeten Frauenseminare für soziale Berufsarbeit empfohlen, die tatsächlich berufen sind, eine wichtige Lücke auszufüllen.

Über die Persönlichkeit des Anstaltsleiters ist im allgemeinen noch wenig geschrieben worden, obgleich die Worte des Verfassers volle Geltung verdienen: „. . . der Hauptfaktor in der Anstaltserziehung ist und bleibt der Geist des Hauses, und dieser ist abhängig von der Persönlichkeit des Leiters.“ Einen rechten Anstaltsleiter zeichnet der Autor folgendermaßen: Der religiösen Grundrichtung des Herzens soll die sittliche Lebensführung des Anstaltsleiters entsprechen. Er ist die höchstgeachtete Autorität im Anstaltsleben, sowohl für die übrigen Erzieher als auch für die Zöglinge, was sich in dem unbedingten Gehorsam beider gegen jenen zeigen muß. Zu der abstrakten Autorität muß aber die persönliche des Anstaltsleiters hinzukommen, die ihren Grund nicht nur in dem pädagogischen, sondern erst recht in dem sittlichen Übergewicht hat.



Ist letztere nicht vorhanden, so ist der Schaden groß und von einer sittlichen Beeinflussung und Hebung der Zöglinge kann keine Rede sein. Darum muß der Anstaltsleiter eine sittlich hochstehende, eine harmonisch in sich abgeschlossene, charaktervolle Persönlichkeit sein. Er muß wissen, was er will, und in der Lage sein, diesen seinen Willen auch durchzusetzen. Konsequenz und ruhiger Gleichmut muß den Anstaltsleiter auszeichnen. Namentlich auch die Tugend der Gerechtigkeit darf ihm nicht fehlen. Gerecht muß er sein gegen seine Gehilfen und Mitarbeiter, er darf niemand vorziehen; gerecht muß er auch gegen seine Zöglinge sein, da ungerechte Behandlung die ganze Erziehung und sittliche Beeinflussung unwirksam machen kann. Daß es Anstaltsdirigenten gibt, denen die vorgenannten Werte mangeln, ist leider Tatsache.

Der letzte Aufsatz des Heftes behandelt die ungemein wichtige, in den letzten Jahren sehr häufig diskutierte Frage: Erzieher und Arzt, die aber auch in früheren Zeiten in der Abnormenfürsorge mehrfach auftauchte, wenn sie speziell für die Erziehung von gefährdeten und verwahrlosten Mädchen — und auch der Knaben — auch erst seit dem Inkrafttreten des Fürsorgegesetzes entstanden ist, wie der Verfasser annimmt. Ihre Lösung ist eben durch den Umstand bedingt worden, daß sich unter den Gefährdeten, Verwahrlosten, Gesunkenen, Verbrechern usw. stets eine nicht geringe Anzahl von geistesschwachen und psychopathischen Individuen befindet, deren Erkennung und Behandlung nur durch gemeinsame und ineinandergreifende Arbeit von Pädagog und Psychiater erfolgreich durchgeführt werden kann. Diese Mitarbeit des Arztes als eine notwendige anzusehen, ist vielfach bekämpft worden, und zwar mannigfach infolge von Mißverständnissen auf beiden Seiten. Nunmehr aber sind die früheren Schwierigkeiten zum größten Teil — gewisse Gegensätze harren auch heute noch des Ausgleiches — beseitigt, so daß man in den beteiligten Kreisen den Wert beider Faktoren in der Anormalenbehandlung vollauf zu würdigen vermag. Auch unser Autor erkennt das Zwingende dieses Kompromisses an, das er behufs Abgrenzung der Kompetenzen in folgende Worte kleidet: „So haben also Arzt und Erzieher gemeinsam an den Zöglingen zu arbeiten. Das Maß der Mitarbeit des Psychiaters richtet sich nach der geistigen Beschaffenheit der Zöglinge. Je kränker und anormaler diese sind, um so mehr hat der Psychiater bei der Behandlung mitzureden und zu bestimmen, während er bei den normalen und gesunden Zöglingen weniger als Psychiater, sondern als Hygieniker und Anstaltsarzt in Betracht kommt. Wenn an den Anstalten das Zusammenarbeiten von Erzieher und Arzt nach diesen Gesichtspunkten geregelt wird, so werden Mißverständnisse und Konflikte leicht zu vermeiden sein."

Im Anhang werden einige Instruktionen für Erzieherinnen verschiedener Anstalten mitgeteilt.

Wir zweifeln nicht, daß die bisher erschienenen Hefte den Anstaltspraktiker lebhaft interessieren werden, zumal er mancherlei Anregung und Belehrung aus ihnen ziehen kann.

Auf die weiterhin erscheinenden Hefte werden wir seinerzeit zurückkommen.

Idstein i. T. *Max Kirmsse*, Anstaltslehrer.



Stern William: Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahre.

Mit Benutzung ungedruckter Tagebücher von Clara Stern Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig. 1914. 8°. XII und 372 Seiten. Mit 6 Tafeln Kinderzeichnungen usw. Preis: geh. M. 5·60, geb. M. 8·—.

Das letzte Jahrzehnt hat eine nicht geringe Anzahl von Werken über die Psychologie des Kindes hervorgebracht, wie überhaupt das Schrifttum über die Wissenschaft des Kindes- und Jugendalters erheblich vermehrt. Freilich, nicht alle vermögen den Wert ihres Daseins so zu beweisen, wie Sterns vorliegendes Werk. Verfolgt man die Geschichte der Kinderseelenkunde rückwärts, so ergibt sich, daß weitaus die meisten Schriften Beobachtungen an einzelnen oder einigen wenigen Kindern darstellen. Als Anfang eines so wichtigen Gebietes, wie es die Wissenschaft über das Kind ausmacht, waren zweifellos Einzelbeobachtungen das einzig Richtige, um erst einmal eine sichere Grundlage zu gewinnen. Allmählich aber war es dringend notwendig, vergleichende Forschungen anzustellen, um zu bestimmten Formeln zu kommen, um das Gesetzmäßige, das sich in der Entwicklung der kindlichen Psyche manifestiert, klarer hervorzuheben: der Versuch einer systematischen Verarbeitung des vorliegenden Stoffes zu einer umfassenden Monographie. Die erste größere Arbeit dieser Art verdanken wir William Stern. Das Unternehmen war gewiß nicht leicht, aber ein so langjähriger und erfolgreicher Forscher wie der Verfasser — es sei hier nur an seine früheren Werke ähnlicher Art erinnert: Hellen Keller, 1905. — Die Kindersprache (mit Clara Stern), 1907. — Erinnerung und Aussage in der ersten Kindheit (mit Cl. St.), 1908, u. a. — konnte es schon wagen, an die Aufgabe heranzutreten. Neben fremden Resultaten verwendete Stern eigene, langjährige Beobachtungen an seinen drei in der kinderpsychologischen Literatur bekannten Kindern, wobei ihn seine Frau durch wertvolle Aufzeichnungen wirkungsvoll zu unterstützen vermochte. Allerdings lag darin auch eine Gefahr, die unserer Meinung nach nicht ganz umgangen worden ist, indem die eigenen Beobachtungen auf Kosten fremder Ergebnisse zu sehr in den Vordergrund gestellt wurden. Glücklicherweise hat dadurch das Buch an seinem Werte nichts eingebüßt, man vermißt eben nur die fehlende Literatur.

Das Werk umfaßt neun Abschnitte, die sich in 31 Kapitel gliedern.

Der erste Abschnitt behandelt Wesen und Methoden der Kindespsychologie und die seelische Entwicklung. Da das Buch jedenfalls auch für Prüfungen — z. B. für Hilfsschullehrer — begehrt sein wird, ist es entschieden zu bedauern, daß der Autor sich der Mühe nicht unterzogen hat, ein selbständiges Kapitel über die Geschichte der Kindespsychologie beizusteuern; was in historischer Hinsicht geboten wird, mag schließlich für Eltern und ähnliche Interessenten genügen, nicht aber für wissenschaftliche Zwecke, zumal die von Ament seit Jahren angekündigte, umfangreiche Gesamtdarstellung der „Kinderseelenkunde", wovon der erste Band die „Geschichte der Kinderseelenkunde" behandeln soll, bis heute nicht erschienen ist. Da ferner der Verfasser mit Recht ausführt: „Die Jugendkunde im weitesten Sinne muß sich mit allen Seiten des nichterwachsenen Menschen befassen, mit seiner körperlichen wie mit seiner seelischen Beschaffenheit, mit seinem Verhalten zu Gesellschaft, Sitte und Recht" (S. 2), so hätte er auch O. Chrismans „Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes" — Inaug.-Diss. Jena 1896 — erwähnen müssen.

denn dieses unter dem damals noch unbekannten Titel „Paidologie“ erschienene Werkchen enthält einen derart ausführlichen Plan, wie er weder vorher noch nachher wieder aufgestellt worden ist. Über einen weiteren Mangel seines Buches ist sich Stern selbst klar bewußt. Es ist das Fehlen von Material aus den niederen Volksschichten, worüber bisher noch keine Forschungsresultate vorliegen; denn das einzige hierüber erschienene Buch: O. Rühle, Das proletarische Kind. Eine Monographie, München (1911), ist viel zu tendenziös gehalten und enthält andrerseits keine kinderpsychologischen Fakta, um als Unterlage dienen zu können.

Der zweite Abschnitt verbreitet sich über die sprachlose Zeit, und zwar gelangen zur Erörterung folgende Kapitel: Das Neugeborene. Die Entwicklung der Fertigkeiten. Der Erwerb von Erfahrungen. Die Gemütsbewegungen des ersten Lebensjahres.

Der dritte Abschnitt hat die Sprachentwicklung zum Gegenstande, und zwar nach drei Gesichtspunkten: Vorstadien und Anfänge des Sprechenlernens. Die psychischen Faktoren der Sprachentwicklung. Die Hauptepochen der weiteren Sprachentwicklung.

Im nächsten Abschnitte kommt das Anschauen: Die Bildbetrachtung zur Erörterung, ein Gebiet, dem man bisher noch wenig Ergebnisse abgerungen hatte. Der Verfasser bespricht das Thema sowohl nach den sensoriellen als auch nach den intellektuellen Bedingungen.

Die drei nächsten Abschnitte befassen sich mit dem Gedächtnis, der Phantasie, dem Spiel und den Formen des kindlichen Denkens, unter folgenden Kapitelüberschriften: Das Wiedererkennen. Das Lernen. Erinnerung. Aussageexperimente. Eigenschaften der frühkindlichen Phantasie. Die Verkettungen der Phantasie. Die Faktoren der Spieltätigkeit. Hauptarten des frühkindlichen Spiels. Das Zeichnen. Die Elemente des Denkens. (Begriffs- und Urteilsbildung.) Das Weiterdenken. (Forschen und Schließen.)

Die beiden letzten Abschnitte endlich sind dem Gemüts- und Willensleben gewidmet; sie enthalten: Das Stellungnehmen. Die Entwicklung der Spontaneität im Fühlen und Wollen. Die Suggestion. Die Furcht. Ästhetische Empfänglichkeit. Die persönlichen Selbstgefühle und ihre Betätigung. Das Fühlen und Handeln für andere. Bedingungen und Wirkungen der Strafe. Zum Thema Lüge.

So möge denn das Werk seinen Weg machen; es wird Anklang finden, auch wenn man nicht alle Ansichten des Verfassers teilen kann; dazu ist das gesamte Gebiet noch zu umstritten, aber volle Beachtung verdient es.

Idstein i. T. *Max Kirmsse.*

Keller Johan: Den Kellerske Aandssvage-Anstalt 1865—1915.

Et Tilbageblik i korte Rids. — Ud givet af Anstaltens Bestyrelse. Veyle 1915. gr. 8°. 146 pag.

Vor 10 Jahren feierte Dänemarks älteste Anstalt für Schwachsinnige in Gamle Bakkehus das Fest des 50jährigen Bestehens, bei welcher Gelegenheit Direktor Rolsted eine vorzügliche Festschrift — vgl. „Eos“ II. Jahrg. 1906 S. 302 — veröffentlichte. Nun ist auch die andere Anstalt des kleinen nordischen Reiches — Dänemark hat nur zwei Anstalten für Geistesschwache, allerdings

hat jede mehr als 1000 Insassen — die sogenannten Kellerschen Anstalten für Schwachsinnige in Brejning, in der Lage, das 50jährige Jubiläum feiern zu können. Und auch diesmal hat es sich der Leiter der Schule besagter Anstalt nicht nehmen lassen, eine die Entwicklung der Institution behandelnde Festschrift erscheinen zu lassen, deren trefflicher Text mit zahlreichen Abbildungen geschmückt ist.

Wie es im Leben des einzelnen Menschen Zeitpunkte gibt, die dringend einen Rückblick erheischen über den zurückgelegten Weg, so erst recht im Leben von größeren Gemeinschaften, wie sie eine Anstalt zur Erziehung und Bildung Abnormer darstellt.

Am 1. September 1865 eröffnete Taubstummenanstaltsdirektor Keller in Kopenhagen eine Anstalt für Schwachsinnige, die sich im Laufe der Zeit unter der Leitung ihres Gründers und später — bis heute — seines Sohnes Prof. Dr. Chr. Keller zu einem in jeder Hinsicht imponierenden Unternehmen entwickelt hat. Als das Heim in Kopenhagen zu klein wurde, die Möglichkeit einer entsprechenden Ausdehnung in der Landeshauptstadt leider nicht gegeben war, siedelte das Institut sich in Jütland an. Hier, in der Nähe des Meeres, auf weitem Raume der jütischen Heide, in der Nähe des Landstädtchens Brejning, fand die Anstalt eine neue Heimstatt in prächtigen, modern und sorgfältig eingerichteten Baulichkeiten. Die Kellerschen Anstalten gliedern sich in vier Teile: 1. die Schule, 2. das Arbeitsheim, 3. das Pflegeheim, 4. die Inselanstalt für antisoziale geistesschwache Jünglinge auf Livö. Dieser äußeren, höchst zweckmäßigen Organisation entspricht eine ebensolche innerer Art. Überall wird darauf Bedacht genommen, die Zöglinge gut auszubilden, damit sie, nach dem Maße ihrer Kräfte, ihren Daseinszweck erfüllen. Die Anstalten zählen gegenwärtig 1205 Insassen, nämlich in den Hauptanstalten 1023, auf Livö 60 und in kontrollierter Familienpflege 122. Die Zahl der Angestellten beträgt 173.

So erzählt die Festschrift von einem sichtlichen Blühen und Gedeihen der Kellerschen Anstalten. Wir wünschen ihnen auch fernerhin ein fröhliches Wachstum zum Besten der dänischen Geistesschwachen!

Idstein im Taunus. *Max Kirmsse.*

Wundt W.: Zur Erinnerung an E. Meumann.

Fischer A.: E. Meumann und sein Werk. Brahn M.: E. Meumann und die Organisationen zur Pflege der wissenschaftlichen Pädagogik. Külpe O.: E. Meumann und die Ästhetik. Deuchler G.: Übersicht über E. Meumanns wissenschaftliche Arbeiten. Meumann Fr.: Im Gedenken an E. Meumanns Jugend- und Studienzeit.

Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. 16. Jahrgang 1915. 5. und 6. Heft. S. 209 bis 262. Mit einem Porträt Meumanns. Verlag von Quelle und Meyer, Leipzig.

Die Zeit des Weltkrieges hat manchen tüchtigen Mann endgültig aus seinem irdischen Schaffen abberufen. Die einen starben den Heldentod da draußen im Kriegsgetümmel, die anderen fielen inmitten ihrer wissenschaftlichen Arbeiten dem Tode zum Raube, oft viel zu früh für sie und ihr Werk, wie E. Meumann, der allgemein geschätzte Forscher auf experimentell-psychologischem und -pädagogischem Gebiete, auf dem er durch seine Leistungen her-

vorragende Werte geschaffen hat. Eine Reihe seiner nächsten Mitarbeiter sagt darum mit Recht von ihm: „Das wissenschaftliche Leben und Denken unserer Zeit dankt Ernst Meumann Unvergeßliches." Als ein vielseitig begabter Schüler Wundts ist er mit Eifer und Erfolg bestrebt gewesen, die exakte Forschung auch auf Erziehungsfragen anzuwenden und so die experimentelle Pädagogik zu begründen und zu fördern.

Um das Fazit seines allzufrüh erloschenen Lebens zu ziehen, hat sich eine Reihe angesehener Gelehrter, darunter Wundt selbst, bemüht, Meumanns Bedeutung nach den verschiedensten Seiten hin ins rechte Licht zu stellen. Die Aufsätze seien allen denen empfohlen, die sich eingehend mit Meumanns Ideen beschäftigt haben oder es fernerhin wünschen. Besonders willkommen wird namentlich die bibliographische Zusammenstellung von Meumanns literarischer Wirksamkeit sein, zumal sie eine trockene Aufzählung von Schrifttiteln vermeidet, hingegen alle wertvollen Arbeiten des verstorbenen Forschers kurz analysiert und so dem Interesse des Lesers näherbringt. Im übrigen haben fast alle führenden pädagogischen Zeitschriften größere oder kleinere Würdigungen Meumanns gebracht, so daß es sich erübrigt, hier weiter auf seine Lebensarbeit einzugehen.

Idstein i. T. *Max Kirmsse.*

Sandt, Hermann, Dr.: Die Pädagogik Wicherns.

Ihre Grundgedanken und deren Bedeutung für die modernen pädagogischen Probleme. Verlag von Julius Klinkhardt. Leipzig 1913. gr. 8°. VIII und 270 Seiten. Preis geh. M. 5·60.

Wichern, der Gründer des „Rauhen Hauses", einer weltbekannten Erziehungsanstalt, in der nicht nur verwahrloste Knaben, sondern auch die Söhne besserer Kreise, ihre Erziehung und Bildung empfangen, der namentlich auch an der Gesundung des Volkskörpers — sogenannte Innere Mission — mit großem Erfolge gearbeitet hat, darf wohl als der größte Theoretiker und noch mehr Praktiker der Anstaltserziehung auf positiv evangelisch-christlicher Grundlage gewertet werden. Er gilt darum nicht mit Unrecht als der „Pestalozzi des Nordens". Seine Stellung zur Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und namentlich auch der Gegenwart ist bisher — abgesehen von einigen kleineren Arbeiten — in wissenschaftlicher Weise noch nicht geklärt worden; sein Platz in der Geschichte der Pädagogik ist noch festzustellen. Aus diesem Grunde verdient die umfangreiche Arbeit — zuerst als Inaug.-Diss. erschienen — des Charlottenburger Stadtschulinspektors Sandt die volle Beachtung des interessierten Pädagogen, versucht sie doch erstmalig eine ausgiebige Darstellung des Pädagogen Wichern. Insbesondere wird der Anstaltspraktiker — trotzdem Wichern z. B. der Schwachsinnigenbildung nicht gerade allzu freundliche Sympathien entgegenbrachte — in den Ideen dieses Großen viel brauchbares Material für seine Berufsarbeit finden. Was die Pädagogik Wicherns, die aus der Erziehung verwahrloster Kinder errungen wurde, für die gegenwärtigen Probleme der Jugendfürsorge bedeutet, legt der durch seine vorzüglichen ethischen Schriften bekannte Prof. F. W. Foerster in das folgende Urteil nieder: „Die heilende Arbeit gegenüber Abnormen, Verwahrlosten und Verbrechern ist die höchste Betätigung und Übung der erzieherischen Kraft des Menschen. Und diese Arbeit bringt noch den besonderen Segen mit sich, daß alle die Methoden, die

hier erprobt werden, zugleich von entscheidender Bedeutung für den allgemeinen Fortschritt der Erziehungskunst und der pädagogischen Wissenschaften werden. Wer gelernt hat, mit den abnorm entwickelten Fehlern und Widerständen des Charakters fertig zu werden und in scheinbar abgestorbenen Seelen noch positive Kräfte zu erwecken, der hat das Erziehungsproblem gleichsam in seiner schärfsten Formulierung gelöst und wird auch für die angemessene, pädagogische Behandlung der normalen Naturen die wichtigsten Gesichtspunkte geben können." Es stimmt hierzu vollauf, wenn Sandt in diesem Zusammenhange erwähnt, daß auch ein Pestalozzi im heißen Bemühen an ungebildeten und verwahrlosten Kindern die große „Idee der Elementarbildung" aufgegangen ist, die ihm zum Leitstern all seines pädagogischen Denkens wurde. Gewiß, Wichern hat einstens, neben erfreulichen Zustimmungen seines Werkes, außerhalb der Sphäre seiner Geistesrichtung vielfache Anfeindungen erdulden müssen, allein nun ergeht es ihm, wie es etwa neben Pestalozzi auch Fröbel beschieden gewesen ist, seine Ansichten erweisen sich der Hauptsache nach als brauchbare Bausteine innerhalb des allgemeinen pädagogischen Lehrgebäudes.

Was hat nun Wichern gewollt und erstrebt?

Hierauf gibt uns Sandt eingehend Auskunft, nachdem er Wicherns Entwicklungsjahre bis zur Gründung des Rauhen Hauses geschildert hat. Schon in seiner ersten Druckschrift bezeichnet Wichern die zunehmende Sittenverderbnis des Volkes und die herrschende Irreligiosität als den Hauptgrund der Armut und des sozialen Tiefstandes in den niederen Volksschichten. Um diese Schäden zu heilen, erklärt er als den lebendigen Mittelpunkt seiner Arbeit das Suchen und Finden des Weltheilandes Jesus Christus. Daneben erscheint ihm als Fundament der Erziehung die Organisation der Anstalt in einzelne Familien, deren jede durch den in ihr waltenden Geist die Kinder zur Selbständigkeit und Freiheit des Urteils und der Tat zu führen hat, unter Berücksichtigung der individuellen Anlagen und Eigenschaften des einzelnen Subjekts. Die geistige Bildung hat nicht auf eine rein quantitative Stoffmenge zu achten, sondern die Qualität des Wissens bleibt die Hauptsache. Der leiblichen Erziehung wird die größte Aufmerksamkeit geschenkt: gesunde und einfache Kost, warme und reine Kleidung, entsprechender Wechsel von geistiger und körperlicher Betätigung, frohes Spiel, Turnen, Wandern, Baden, Eislauf usw. Das Eigenartige der Durchführung des Familienprinzips im Rauhen Hause liegt in der engen organischen Verknüpfung der Kinderanstalt mit dem Brüderinstitut, da letzteres für die erstere die Erzieher liefert, und zwar so, daß die in der Brüderanstalt ruhenden, sittlichen, intellektuellen und technischen Kräfte im Dienste der einzelnen Kinderfamilien Verwertung finden können. Die Erziehung als solche beruht bei Wichern auf zwei Voraussetzungen: der Bildung **für** das Leben und der Bildung **durch** das Leben. Jene sieht ihr Ziel in der Bildung für das religiös-sittliche und kirchliche, für das staatliche und nationale Leben, für den Beruf, für das Leben in Haus und Familie, endlich für das allgemeine geistige Leben und für edlen Lebensgenuß. Diese hat den Zweck, die Bildung durch Verlebendigung der Erkenntnis und der Einsicht, durch handelnde Selbstbetätigung, durch gegliedertes Gemeinschaftsleben und durch das lebendige Beispiel der Erzieherpersönlichkeit zu erreichen. Die Grundbedingungen der Lebensbildung haben zu basieren auf Freiheit und Selbstbestimmung, auf Liebe und Vertrauen, auf Freude und Frohsinn. Das spezifische Gepräge der Wichernschen Pädagogik erblickt der Autor in

ihrem voluntaristischen, ihrem sozialen und schließlich ihrem ethisch-religiösen Charakter. In diesen seinen Tendenzen berührt sich Wichern mit den Anschauungen, zunächst der übrigen bedeutenderen Anstaltspraktikern, wie A. H. Francke in Halle, Falk in Weimar, insonderheit aber mit den oben schon erwähnten Meistererziehern Pestalozzi, Fröbel und schließlich auch Schleiermacher, dessen Einfluß auf ihn nicht gering gewesen ist.

Sandt, der unter Heranziehung fast des gesamten, umfangreichen Materials versucht hat, den Pädagogen Wichern darzustellen, ist diese Aufgabe aufs beste gelungen. Möge seine Studie überall eine ebensolche Aufnahme finden!

Idstein i. T. *Max Kirmsse.*

Klug J., Dr.: Ideal und Leben.

Eine Sammlung ethischer Kulturfragen. Verlag von Ferdinand Schöningh. Paderborn und Würzburg. 8⁰. Preis kart. M. 1·— für den Band.

4. Band. F. Weigl: Schule und Leben.
6. Band. F. Sawicki, Prof., Dr.: Individualität und Persönlichkeit.
8. Band. B. Strehler, Dr.: Lebenshemmungen und Kraftquellen.

Diese neue Sammlung von Schriften wichtiger Kulturprobleme präsentiert sich schon äußerlich in einem angenehmen Gewande, dem der Inhalt in keiner Weise nachsteht.

In der Schrift „Schule und Leben" beleuchtet Weigl das Verhältnis der beiden wichtigen Faktoren zueinander. Er verlangt, daß die Schularbeit unbedingt mit den Forderungen des Lebens übereinstimmen muß, wenn der junge Mensch seine Aufgabe am Kulturganzen erfüllen und nicht auf Irrwege geraten soll. Wie dies im einzelnen zu geschehen hat, legt er in folgenden Kapiteln näher dar: Die Gefährdung der Lebenswirksamkeit von Unterricht und Erziehung in der staatlichen Schulorganisation und die Beseitigung dieser Gefahren. Exakte Aufnahme über Schülerideale und deren Beziehung zum Leben. Die pädagogische Reformbewegung und die Lebenswirksamkeit der Schule. Die Lebenswirksamkeit der einzelnen Unterrichtsfächer. Schule und Berufswahl. Für die Leser dieser Zeitschrift dürften besonders die Mitteilungen über den schriftlichen Ausdruck von Hilfsschulkindern wertvoll sein.

Da die Neuzeit unverkennbar unter dem Zeichen eines stark ausgeprägten Individualismus steht, so ist es auch nicht weiter verwunderlich, daß das Schrifttum über diesen Gegenstand außerordentlich zugenommen hat. In diesem weiteren Beitrage „Individualität und Persönlichkeit" verficht Dr. Sawicki den Grundsatz, daß das Individuum seine persönliche Freiheit wahren soll, ja verpflichtet ist, gegenüber äußeren Schranken und Normen sich durchzusetzen. Die persönliche Eigenart soll es gegen das nivellierende Schema behaupten, es darf fremden Zwecken nicht völlig geopfert werden, es muß Selbstzweck sein und aus seiner Lebensarbeit einen Gewinn für sein eigenes Ich davontragen. Dabei ist es aber doch notwendig, daß das Individuum ein bestimmtes Maß nicht überschreitet, weil hierdurch ein neues, unerwünschtes Extrem zum Vorschein kommen würde, etwa wie es der Philosoph Nietzsche und in der Erziehung die nordische Schriftstellerin Ellen Key erstreben. Schrankenlose Freiheit, die keine Rücksicht auf soziale Interessen und übergeordnete Normen kennt, der Individualismus des zügellosen Sichauslebens, haben keine sittliche Berechtigung. Darum ist es notwendig, daß dem falschen das wahre Persönlichkeits-

ideal entgegengesetzt wird, das neben der Befriedigung der eigenen, die sozialen Pflichten nicht verleugnet.

Im Ringen unserer Zeit wird die Würde und die Verantwortlichkeit des Menschenlebens in den folgenden beiden Forderungen zu erblicken sein: geistiges Erkennen und sittliches Wollen. Hierüber handelt Dr. Strehler in seiner Schrift: „Lebenshemmungen und Kraftquellen," die zugleich eine Ergänzung der vorher besprochenen bietet. Der Verfasser behandelt hier eine Reihe wichtiger Lebenshemmungen, die vom sozialen Leben ausgehen und die darum auch nur durch soziale Reformen überwunden werden können. Es handelt sich dabei um sehr wichtige, die Interessen des Abnormenbildners tangierende Fragen, wie das nachfolgende Inhaltsverzeichnis beweist: Erbliche Belastung. Entartung. Rassenhygiene. Alkoholismns. Abstinenz. Wohnungsnot. Bodenreform. Die soziale Not (im allgemeinen) Nervöse Leiden. Seelische Hemmungen.

Vergeblich sucht man sehr oft für die nichtpädagogisch gebildeten Erziehungskräfte unserer Anstalten nach geeigneter, die Fortbildung fördernder Literatur. Die vorliegenden Hefte, wissenschaftlich zwar, doch auch einfacher Auffassung Rechnung tragend, dürften dem vorgenannten Zwecke sehr entsprechen. Es wäre ihnen, namentlich in den Kreisen des niederen Erziehungspersonals, weite Verbreitung zu wünschen.

Idstein i. Taunus. *Max Kirmsse.*

Schriften über Kriegskrüppelfürsorge.

Würtz Hans: Der Wille siegt.

Ein pädagogisch-kultureller Beitrag zur Kriegskrüppelfürsorge. O. Elsner, Verlagsgesellschaft m. b. H., Berlin. S. 42. 8⁰. 136 Seiten. Mit vielen Abbildungen. Preis geh. M. 1·—, geb. M. 2·—.

Der Weltkrieg hat eine riesige Flut von Büchern, Flugschriften und Kriegszeitungen hervorgerufen, die sich mit seinen Taten und Geschehnissen befassen. Eine der traurigen Wirkungen des gewaltigen Kampfes ist die, daß er eine Unmenge von Krüppeln, Erblindeten, Ertaubten und sonstigen Beschädigten mit sich bringt, die in ihren Konsequenzen auch die Interessen unserer Zeitschrift und seiner Leser berührt. Viele der verwundeten Krieger sind genötigt, ähnlich unseren verkrüppelten, blinden und taubstummen Kindern, die betreffenden Spezialinstitute aufzusuchen, um einen Ausgleich der ihnen durch den Krieg verursachten Gebrechen zu suchen.

In der vorliegenden Schrift gibt uns der Erziehungsdirektor des Oskar-Helene-Heims für Heilung und Erziehung gebrechlicher Kinder in Berlin-Zehlendorf, gegenwärtig pädagogischer Leiter mehrerer Militärlazarette, eine übersichtliche Darstellung des Stoffgebietes der Kriegskrüppelhilfe. Würtz läßt zunächst deutsche Kriegskrüppel selbst zu Worte kommen; ihre Selbstbekenntnisse machen uns mit geschichtlich wertvollen Lebensgängen vertraut. Ihnen reihen sich die Zeugnisse verkrüppelter Lebenskämpfer aus allen Berufen an. Die Schrift orientiert ferner über alle Zweige der Berufsberatung, Arbeitsvermittelung, und vor allem über die Einrichtungen der Neuertüchtigung der tapferen Söhne des Vaterlandes, um ihnen den ferneren Kampf mit dem Leben zu erleichtern, um sie ihrem alten Berufe zu erhalten oder um sie für einen neuen vorzubereiten. Lehrreich und wertvoll zugleich sind besonders die zahlreichen Abbildungen, die in zweckmäßig gesteigerter Anordnung das Erringen neuer Fertigkeiten durch Kriegs- und Friedenskrüppel veranschaulichen. So ge-

winnt man gleichzeitig einen Überblick über die Mittel und Waffen der modernen Pädagogik, soweit sie sich um die Kriegskrüppel bemüht. So weist der Verfasser nach, wie sich in aller Stille ein Kultursieg der Fürsorge vorbereitet, der die allergrößte Beachtung verdient. Im Anhange gibt der Autor noch eine Abhandlung über das angefeindete Ausdruckswort „Krüppel" — in der es gegen Umschreibung in Schutz genommen wird, denn mit seinem trotzigen R-Laut und dem keck vorspringenden Doppel-P zeige es schon zur Genüge die Seele des Krüppels —, ein Merkblatt für Einarmige und Armbeschädigte, und endlich eine Übersicht der Bewegungsverordnungen nach Gliedmaßen bei Gelenk- und Armbeschädigungen aus einem Manuskripte von H. Förster.

Das Buch stellt entschieden ein Kulturdokument für die Gegenwart dar, das auch für spätere Zeiten seinen Wert behalten wird.

Géza Graf Zichy: Das Buch des Einarmigen.

Ratschläge zur Aneignung der Fähigkeit, mit einer Hand selbständig zu werden. Mit 40 photographischen Aufnahmen. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Frhrn. v. Eiselsberg, Wien. Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart und Berlin 1915. gr. 8⁰. 36 Seiten. Preis geh. M. 2·—, geb. M. 3·—.

Graf Zichy, der bekannte einarmige Klaviervirtuose, verlor als Jüngling durch einen Unglücksfall seinen rechten Arm; diesen zu ersetzen, ist ihm durch seine Energie und Ausdauer gelungen. Immer hatte ihn nun der Wunsch beseelt, seinen Leidensgefährten in einer besonderen Schrift zu zeigen, durch was für Mittel es ihm gelungen ist, sich bei allen Hantierungen von der Beihilfe seiner Umgebung unabhängig zu machen. In seinem Buche des Einarmigen beschreibt er unter Zuhilfenahme von photographischen Wiedergaben genau seine Verrichtungen, die andere Leute mit zwei Armen bewerkstelligen. Mancher Tapfere, der in dieser Zeit durch eine Kugel einarmig geworden, wie auch andere ähnliche Krüppel, finden in dem Buche einen Lehrer und Führer in ihrem Leiden, der sie zu Geduld und Ausdauer anspornt und ihnen ihr Geschick erleichtern hilft. Übrigens widmet sich Graf Zichy, gleich dem deutschen Rumpfkünstler Unthan, mit hingebender Liebe den einarmigen Kriegsbeschädigten, um sie ihrem alten Berufe oder, wenn dies nicht möglich sein sollte, einer passenden Beschäftigung zuzuführen.

Auch dieses Werk verdient die Aufmerksamkeit aller Interessenten.

Bonnet Rob., Prof., Dr.: Die Hand und ihr Ersatz.

Mit 18 Abbildungen. Verlag von L. Voss, Hamburg und Leipzig 1915. 8⁰. 29 Seiten. Preis M. —·60.

Diese, aus einem vaterländischen Kriegsvortrage hervorgegangene Arbeit befaßt sich eingehend mit einem wichtigen Probleme, dessen Bedeutung dem Abnormenpädagogen ohne Zweifel klar sein dürfte. Namentlich in bezug auf die Erlernung des Schreibens und Zeichnens handberaubter Kriegs- und anderer Krüppel finden sich wertvolle Mitteilungen und Bilder in dieser Schrift.

Biesalski Konrad, Prof., Dr.: Kriegskrüppelfürsorge.

Ein Aufklärungswort zum Troste und zur Mahnung, im Auftrage der Deutschen Vereinigung für Krüppelfürsorge und der Deutschen orthopädischen Gesellschaft herausgegeben. Verlag von L. Voss, Hamburg und Leipzig 1915. 8⁰. 44 Seiten mit 84 Figuren. Preis M. —·35.



Biesalski Konrad, Prof., Dr.: Die ethische und wirtschaftliche Bedeutung der Kriegskrüppelfürsorge und ihre Organisation im Zusammenhang mit der gesamten Kriegshilfe.

Verlag von L. Voss, Hamburg und Leipzig 1915. 8°. 23 Seiten. Preis M. —·25.

Beide Broschüren, von denen die erste wiederum eine größere Anzahl erläuternder Abbildungen enthält, geben einen Einblick in das gegenwärtig so notwendige Werk der Kriegskrüppelfürsorge. Der Verfasser — eine der bedeutendsten Autoritäten auf dem Gebiete der Behandlung jugendlicher Krüppel — bespricht hier die Angelegenheit in so ausgezeichneter Weise, daß alle einschneidenden Fragen sachkundig erörtert und erschöpfend dargestellt werden.

v. Künssberg E., Dr.: Einarmfibel.

Ein Lehr-, Lese- und Bilderbuch für Einarmer mit Unterstützung des Badischen Landesausschusses für Kriegsinvalidenfürsorge, herausgegeben von Privatdozent Dr. Eberhard Frhrn. v. Künsberg und den Lehrern der Heidelberger Einarmschule, G. Braunsche Hofbuchdruckerei und Verlag, Karlsruhe 1915. 8°. 70 Seiten. Mit 64 Abbildungen. Preis kart. M. 1·—.

Diese Fibel für Einarmige verfolgt den gleichen Zweck wie die vorgenannten Schriften und erweist sich insbesondere als ein wertvolles Seitenstück zu den Werken des Grafen Zichy und des Direktors Würtz. Als ein würdiges Dokument deutscher Heilpädagogik stellt sie sich die Aufgabe, allen denjenigen, die im Kriege einen Arm verloren haben, ein praktischer Ratgeber zu sein, um die auftretenden Schwierigkeiten des täglichen Lebens leichter zu überwinden. Sie stellt die Anfangsgründe, das ABC dar, die der Einarmer wieder erlernt haben muß, ehe er den Kampf um das tägliche Brot aufnehmen kann. Entstanden ist das Werkchen in der Heidelberger Einarmschule, herausgegeben von deren Leiter, einem „Alt-Einarmer", Dr. E. Freiherrn v. Künssberg, im Verein mit den ebenfalls einarmigen Lehrern der Schule, Fritz Büttner, Adolf Asmussen und Richard Ruppe. Auch Graf Zichy u. a. haben durch Rat und Tat mit beigesteuert. Die Fibel verliert sich nicht in theoretischen Erörterungen, sondern ist aus der Praxis für die Praxis geschrieben. Bei ihrem Studium wird der Eindruck zur Gewißheit, daß der Einarmige durchaus nicht gezwungen ist, sich in seinem ferneren Leben auf die Mildtätigkeit und Hilfsbereitschaft seiner Mitmenschen zu verlassen, sondern daß er durchaus imstande ist, mit dem erhaltenen Arme die notwendigen Verrichtungen zu vollziehen. Dabei ist es gleichgültig, ob der rechte oder linke Arm in Verlust geraten ist. Die Fibel verbreitet sich zunächst über die persönlichen Bedürfnisse: die Körperpflege, das Ankleiden, das Essen. Eine der wichtigsten Verrichtungen, welche die linke Hand lernen muß, ist das Schreiben. Im Anfang ist zwar Geduld nötig, um der sich einstellenden Schwierigkeiten Herr zu werden, aber auch hier macht Übung den Meister. Der Einarmige lernt verhältnismäßig schnell und schön schreiben, wenn er auf die Haltung von Körper, Hand und Feder Gewicht legt. Die Steilschrift ist zwar bei den Linksern beliebter, aber auch die normale Schrägschrift von links nach rechts wird vielfach erworben. Für die Arbeitsunterstützung erwähnt die Einarmfibel zahlreiche Geräte, die eigens für die Bedürfnisse Einarmiger konstruiert sind. Zu alledem kommt noch ein Ersatzstück für das fehlende Glied, die Prothese. Der zweite Teil des Schrift-

chens enthält eine Reihe von Bruchstücken und Schilderungen aus Biographien von Einarmern. Sie zeigen in vollster Deutlichkeit, wie wenig der Einarmige bei einiger Ausdauer hinter dem gesunden Mitmenschen zurückzubleiben braucht.

Als erster Rat für jeden Handverletzten, auch für den Gebildeten, als bester Trost für seine besorgten Angehörigen, als Hilfsbuch für Fürsorgestellen, als Lehrbuch für die Verwundetenschulen, nicht minder auch für die Eos-Leser, wird sich die Fibel viele Freunde erwerben, zumal die zahlreichen, instruktiven Abbildungen das geschriebene Wort wirkungsvoll unterstützen.

?: Richtlinien für die Kriegsinvalidenfürsorge im Großherzogtum Baden.

Aufgestellt vom Badischen Landesausschuß für Kriegsinvalidenfürsorge. G. Braunsche Hofbuchdruckerei, Karlsruhe 1915. 8°. 60 Seiten. Preis M. —·30.

Diese Schrift, die in besonderer Weise die Kriegsinvalidenfürsorge vom allgemeinen Standpunkte aus behandelt, interessiert namentlich durch einen Bericht: Von der Schule für Einarmige in Heidelberg aus der Feder ihres Leiters.

Idstein i. T. *Max Kirmsse*, Anstaltslehrer.

MITTEILUNGEN.

Direktor P. Wilh. Broistedt †

Deutschland hat einen seiner fähigsten Schwachsinnigenanstaltsdirektoren durch den Weltkrieg verloren!

Der Leiter der Neuerkeröder Anstalten bei Braunschweig, Pastor Wilhelm Broistedt, Ritter des Eisernen Kreuzes II. Klasse und Inhaber des Braunschweigischen Kriegsverdienstkreuzes, ist in der Nacht vom 22. zum 23. Juli 1915 als Oberleutnant der Res. im Res.-Inf.-Reg. 208 in Rußland den Heldentod gestorben.

Der Verwaltungsrat der Neuerkeröder Anstalten schreibt mit vollem Rechte von ihm:

„Glühende Liebe zum Vaterlande hat dem kerndeutschen Manne die Waffe in die Hand gedrückt, in klarem Bewußtsein hat er freiwillig sein Leben auf dem Altar des Vaterlandes geopfert. Sein Hinscheiden bedeutet für die Neuerkeröder Anstalten einen tiefschmerzlichen, schwer zu ersetzenden Verlust. Der Verewigte war mit reichen, vielseitigen Geistesgaben, die er in unermüdlicher Treue und Schaffenskraft in den Dienst der ihm anvertrauten Anstalten stellte, ausgerüstet. Wie ein Vater sorgte er für die Armen und Schwachen im Geist in seinen Anstalten und hat seine große Arbeitskraft auch darüber hinaus zur Verfügung gestellt."

Pastor Broistedt war geboren am 17. Juni 1871 in Marienberg bei Helmstedt als Sohn eines Superintendenten. Nach Absolvierung des Gymnasiums studierte er in Erlangen und Leipzig Theologie. Seine erste Anstellung fand er als Pastor am Wilhelmstift in Bevern, der braunschweigischen Staatsanstalt für gefährdete und verwahrloste Kinder, wo er von 1896 bis 1899 wirkte.



Dann war er zwei Jahre im Pfarramte tätig, bis er 1901 als zweiter Geistlicher und Schulleiter an die Idiotenanstalt Neuerkerode kam. Am 1. Mai 1905 übernahm er schließlich die Gesamtleitung der Anstalt, der einige Jahre zuvor die vom braunschweigischen Staate gegründete und subventionierte Landesbildungsanstalt für schwachsinnige Kinder angegliedert und deren Notwendigkeit durch das Gesetz vom 30. März 1894 bedingt worden war. Zehn Jahre hat Pastor Broistedt hier gearbeitet. Bei Kriegsausbruch hatte er sich sogleich als Leutnant der Reserve zum Dienste gemeldet, um dann später mit seinem Regimente ruhmvollen Anteil an dessen schweren Kämpfen und Siegen zu haben. Nun deckt ihn die russische Erde für immer und das Wirken für die Schwachen am Geiste hat ein Ende erreicht.

Auf dem Gebiete der Schwachsinnigenpädagogik war Broistedt vorwiegend Praktiker; gedruckt liegen von ihm nur einige Vorträge und Entwürfe vor. Er war namentlich ein großzügiger Organisator, der mit klarem Blicke das unbedingt Notwendige für die Gegenwart zu bestimmen wußte, ohne darüber die Forderungen der Zukunft zu übersehen. Als er nach Neuerkerode kam, befand sich die dortige Anstaltsschule in kümmerlichen Verhältnissen. Im Verein mit seinem Lehrerkollegium schuf er einen neuen, wohldurchdachten Lehrplan, der in der Hauptsache den Schwerpunkt der Schwachsinnigenbildung in die Vorschule legte. Broistedt vertrat mit allem Nachdruck den Grundsatz: Die Hauptaufgabe aller Schwachsinnigenbildung besteht darin, den Schwachsinnigen unterrichtsfähig zu machen. Ist dieses Ziel — in der Vorschule — erreicht, so kann und so muß der Schwachsinnige unterrichtet werden wie jedes andere Kind, nach Maßgabe seiner Fassungskräfte. Dem entsprechend hat er sich mit steigendem Erfolge bemüht, die Anschauungsmittel der Vorschule auf einen überraschend hohen Stand zu bringen, wobei er sich im großen und ganzen den Ideen Fröbels eng anschloß, wenn er auch Anregungen, wie sie in den Gedankengängen Berthold Ottos, Lays u. a. zutage treten, seine Aufmerksamkeit nicht verschloß. Aber alles, was er schuf, trug letzten Endes ein stark individuelles Gepräge, wie denn Broistedt überhaupt eine stark ausgeprägte, dem Alltäglichen entrückte Persönlichkeit darstellte, die nichts weniger als Dutzend- und Schablonenarbeit leisten mochte.

In den letzten Jahren seines Lebens hat sich der Verewigte nachhaltig für eine zweckmäßige Erziehung der Schwachsinnigen zur Arbeit eingesetzt. Leider ist es ihm versagt geblieben, dieses wichtige Problem in der von ihm geplanten, originellen Weise voll zur Ausführung, und wohl auch zur Geltung zu bringen. Zweifellos hätten wir von Broistedt in künftigen Jahren auch eine nach seinen Ideen praktisch erprobte Erziehungslehre der Schwachsinnigen erwarten dürfen. Alle diese Hoffnungen hat nun ein früher Tod zunichte gemacht. Aber der Wahlspruch, den der als Held geendete deutsche Mann dem Schreiber dieser Zeilen vor Jahren beim Scheiden von Neuerkerode mit auf den Weg gegeben hatte, und der da lautet: Je mehr wir geben, desto mehr empfangen wir! wird auch für den Verblichenen voll in Anspruch zu nehmen sein. Darum Ehre seinem Andenken!

Idstein i. Taunus. Anstaltslehrer *Max Kirmsse*.

ABHANDLUNGEN.

Beiträge zur Psychologie des Taubstummen.

Von Hugo Hoffmann in Ratibor.

Einleitung.

Es gibt nicht wenige Menschen, man findet sie allerorten, die dem Taubstummen vorurteilvoll begegnen. Sie halten ihn von Natur aus wenigstens für geistig minderwertig, wenn nicht gar für blödsinnig (gerade namhafte Psychiater haben sich, ich habe dies in meiner Schrift: „Der Taubstumme im französischen und im deutschen Rechte, Wien 1914," nachgewiesen, das falsche Urteil zu eigen gemacht und — verbreitet), auch für jähzornig, gewalttätig, hinterlistig, grausam, habsüchtig, eitel, undankbar und sittlich schwachsinnig. Daß solche Urteile, indem sie Einzelerscheinungen verallgemeinern, falsch sind, falsch sein müssen, wissen alle diejenigen, die Beruf und Neigung veranlaßte, sich mit der Eigenart der Taubstummen zu befassen, wie diese der früher oder später eingetretene Mangel des Gehörs, die daraus hervorgegangene mehr oder weniger umfangreiche Sprechbehinderung oder Sprechbeeinträchtigung, ferner die wieder damit zusammenhängenden Bildungsmängel und eine hinsichtlich ihres Wertes und Umfanges behinderte Erziehung schufen. Das sollten aber auch die wissen, die die Fähigkeit, klar zu denken, und die Gewohnheit, über sich ihnen darbietende Erscheinungen auch nur ein wenig nachzudenken, für sich in Anspruch nehmen.

Die abträgliche Beurteilung der Taubstummen scheint ihren Grund in gewisser Abneigung zu haben, die sein Gebahren oft hervorruft. Gewiß hebt er sich mitunter recht unvorteilhaft vom Blinden ab, der still und gemessen seine Arbeit verrichtet, in nichts vom Vollsinnigen unterscheidbar dem sprachlichen Gedankenaustausch obliegt. Ihm gegenüber fällt der Taubstumme insofern unangenehm auf, weil sich seine Arbeit nicht selten geräuschvoll vollzieht, da Lärm und Geräusch für ihn nicht vorhanden ist und er nicht einsehen kann, inwiefern andere darunter leiden. Sein Gang ist schlürfend und schwerfällig, wenn er nicht immer wieder an die Behebung dieser Unsitte erinnert wird. Und nun vollends die sein inneres Erleben nach außen hin kennzeichnenden

Bewegungen, die sich beim ungebildeten, d. h. ohne Unterricht gebliebenen Taubstummen in einem dem Hörenden gar nicht oder kaum verständlichen, manchmal widerwärtig erscheinenden Mienen- und Gebärdenspiel, begleitet von rohen, unangenehm klingenden Naturlauten, kundgeben, sich aber auch beim unterwiesenen Gehörlosen neben den mimischen und pantomimischen Zeichen bisweilen als ein rauhes, fehlerhaftes und schwer zu erfassendes Sprechen darstellen. Es sind also unsere in dieser Beziehung zu stark gefühlbetonten Empfindungen, die zu falscher Beurteilung führen. Was uns aber am Taubstummen mißfällt, was uns den Umgang mit ihm unleidlich macht, ist doch nur Nebensächliches. Denn auch in ihm wohnt wie im Hörenden ein bildsamer Geist, der imstande ist, mittelst der noch unversehrt verbliebenen Sinnesorgane zu empfinden, Wahrnehmungen zu machen, sie als Vorstellungen im Gedächtnis zu bewahren, zu einander in Beziehung zu setzen, also zu denken, auf Grund von Fühlen, Wahrnehmen und Denken auch zu handeln. Er ist auch bestrebt, von diesen inneren Vorgängen seiner Umgebung Kunde zu geben, sie selbst auch zu Äußerungen zu veranlassen. Dabei bedient er sich, wie eben erwähnt, der Zeichensprache und, wenn er geschult wurde, mehr oder minder geläufig auch der Lautsprache, die freilich öfter die beim Vollsinnigen zu beobachtende, bis ins kleinste abgestufte, aus dem Nebeneinander der Laute herrührende Lautfärbung und den rhythmischen Wechsel vermissen läßt. Da die Lautsprache als etwas erst Angebildetes stets für den von Geburt an Tauben die Merkmale einer Fremdsprache hat, wird ihre Anwendung für ihn allemal unbequem sein (anders liegen die Verhältnisse beim später Ertaubten oder nur Schwerhörigen), und er wird die Zeichensprache bei seinen Mitteilungen bevorzugen. Solange diese als natürliches Entwicklungergebnis der Ausdruckbewegungen sich auf Hinweis auf Dinge und Handlungen, ferner auf Nachahmung von Bewegungen, auf Nachbildung von Gegenständen oder sie unzweideutig bezeichnender Teile, selbst auch auf Bezeichnung einer Eigenschaft oder eines willkürlich herausgegriffenen Merkmals eines Dinges beschränkt, bezeichnet man sie als natürliche Gebärdensprache. Als auf Übereinkommen beruhend kann man sie erst dann ansprechen, wenn die Gebärden sich als Symbole entsprechender Vorstellungen zeigen, wenn die Zeichen nicht mehr unmittelbar eine Vorstellung andeuten, sondern „mittelbar infolge irgend welcher durch Assoziation bewirkter Begriffübertragungen auf sie hinweisen“. Da die natürliche Gebärdensprache an Sinnenfälliges gebunden bleibt, ist es nicht zu verwundern, wenn die sich nur ihrer bedienenden Taubstummen sich in ihrer Denk- und Urteilkraft schon deshalb beeinträchtigt zeigen, weil die Denkvorgänge, der Zahl nach geringer als bei sprachlich höher entwickelten Menschen

und, immer nur an die Dinge der Umwelt geknüpft, in den einfachsten Formen verlaufen. Die mittels künstlicher Zeichensprache geschaffene formale Bildung braucht der durch die Lautsprache erzielten nicht nachzustehen, da das Denken nicht an das Lautwort gebunden ist. Die Anlagen zur geistigen Entwicklung schlummern also auch im Taubstummen. Es kommt nur darauf an, daß auf ihn erziehlich und unterrichtlich eingewirkt werde. Die Ergebnisse werden geringer sein, wenn die Einwirkung zufällig und unabsichtlich durch die Umgebung erfolgt, als wenn sie von eigens für diesen Zweck vorgebildeten Personen auf Grund eines Unterricht- und Erziehungplanes vorgenommen wird.

Bei Vollsinnigen macht man die Erfahrung, daß die Geistesgaben verschieden verteilt sind, daß die einen von der Natur verschwenderisch, wenigstens aber ausreichend damit ausgestattet, andere recht stiefmütterlich damit bedacht wurden. Warum sollten die Taubstummen hiervon eine Ausnahme machen? Wenn bei ihnen mitunter sogar in erhöhtem Maße eine mangelhafte psychische Anlage angetroffen wird, so ist der letzte Grund dafür nicht im Gehörmangel, sondern in der Erkrankung des Gehirns zu suchen, die die Taubheit zur Folge hatte, mag sie nun als Entzündung bereits im intrauterinen Zustande oder erst nach der Geburt, in diesem Falle meist als Begleiterscheinung bei übertragbaren Kinderkrankheiten, bei Genickstarre,[1]) Hirnhautentzündung, Scharlach usw. sich geäußert haben.

Hieraus ergibt sich: Es gibt Gut- und Schwachbefähigte unter den Taubstummen ebenso wie unter den Vollsinnigen. Vielleicht wird sich das Verhältnis zwischen den beiden Gruppen bei Taubstummen etwas anders gestalten als wie bei den Vollsinnigen. Es wird die Zahl der auf Hundert entfallenden Schwach- und Unbefähigten sicherlich dort größer als hier sein, da durch die die Taubheit hervorrufenden Krankheiten das Gehirn, der Sitz des Intellekts, in seiner Tätigkeit beeinträchtigt werden kann. Zahlenmäßige Feststellungen tun dar, daß sich unter 100 Taubstummen etwa 40 bis 45 Gutbefähigte, 25 bis 30 Befähigte, 12 bis 15 Schwachbefähigte und zehn Unbefähigte befinden.

Während also nur zehn vom Hundert der Taubstummen als völlig bildungunfähig angesehen werden können, versteigt sich, wie gesagt, eine an der Oberfläche haften bleibende Beurteilung der Hörlosen zu der Behauptung, unsere Gehörlosen wären samt und sonders schwachsinnig. Nicht besser steht es mit den den Taubstummen zugeschriebenen üblen Eigenschaften. Sie sind, wenn sie bei Taubstummen sich bemerkbar machen, zumeist nicht die unmittelbare Folge der Taubheit, sondern einer mangelhaften Erziehung und Ausbildung. Sie werden daher in dem

[1]) Geistige Minderwertigkeit muß aber durchaus nicht eine Folge von Genickstarre sein.

Maße zurückgehen, als die Unterrichts- und Erziehungmaßnahmen, wie es von nun an fast im ganzen Deutschen Reiche geschehen soll, sich auf alle bildungfähigen Hörlosen erstrecken werden. Keineswegs aber wird man auf Eigenliebe, Undankbarkeit, Streitsucht, Habsucht und Eitelkeit bei Taubstummen in größerem Umfange als bei gering oder gar nicht gebildeten Hörenden treffen. Häufig hört man vom Jähzorn des Taubstummen sprechen; ja er wird mitunter als Milderunggrund bei Gewalttätigkeiten geltend gemacht, deren Ertaubte beschuldigt werden. Und doch dürfte es schwer werden, den Nachweis hierfür zu erbringen. Nichts spricht dafür als der Eindruck, den man von einem seine Sache verteidigenden Taubstummen bekommt, und nur wer sich scheut, bei seinen Untersuchungen mehr als Tagbau zu treiben, kann mit einem Schein von Berechtigung seine Meinung davon aufrechterhalten. Wenn ich ihr entgegentrete, wo sich mir Gelegenheit dazu bietet, glaube ich gute Gründe dafür zu haben. Ich will auch hier nicht damit zurückhalten: Sofern Vollsinnige ihrer Meinung Ausdruck geben, geschieht es vornehmlich mittelst der Lautsprache; Mienenspiel, Hand- und Armbewegungen spielen dabei nur eine untergeordnete Rolle, ja gelten in gebildeten Kreisen sogar als unfein. Wer seine Gefühle zu meistern versteht, bedient sich eben nur der ihm geläufig gewordenen, ihm zu Gebote stehenden Lautsprache. Nicht so der Taubstumme, bei dem wir die ihm künstlich beigebrachte Lautsprache als etwas ihm Fremdartiges kennen gelernt haben.

Um das, was ihn innerlich bewegt und erregt, möglichst leicht und bequem auszudrücken, bedient er sich, wie erwähnt, der ihm geläufigen, weil von frühester Kindheit an gebrauchten und damals allein auf sie angewiesenen, in Mimik und Pantomimik sich darstellenden Ausdruckbewegungen, die wir als Gebärdensprache bezeichneten. Sie sind ungemein auffälliger als die feinen und feinsten, weniger für das Auge als in ihren Wirkungen für das leichtempfindlichste Sinnesorgan, das Ohr, berechneten Sprechbewegungen. Da aber die Erfahrung lehrt, daß sich ihrer auch der lautsprachlich ungelenke hörende Geringgebildete dann bedient, wenn er erregt, besonders zornig wird, meint man, auch im Taubstummen die solche Bewegungen auslösende Ursache allemal suchen zu müssen, wenn er behufs bloßer Mitteilung seiner Gedanken an andere dazu seine Zuflucht nimmt.

Es soll nun durchaus nicht in Abrede gestellt werden, daß die oft den Taubstummen zugeschriebenen Eigenschaften ihnen durchaus fremd wären. Nein, wir wenden uns nur gegen immer und immer wieder unternommene Versuche, sie der Allgemeinheit der Hörlosen als charakteristisch für sie, als womöglich unmittelbare Folgen aus ihrem Gebrechen anzudichten. Vereinzelt begegnen wir diesen Fehlern der

menschlichen Psyche geradeso bei den des Gehörs teilweise oder völlig Beraubten wie bei ihren hörenden Mitmenschen.

Die hier berührten, nach außen wirkenden Eigentümlichkeiten sind also mehr mangelnder Erziehung als physischer Beeinträchtigung zur Last zu legen. Schwerer wiegen gewisse auf psychischem Gebiete sich bei ihm bemerkbar machende Mängel. Sie sind, wie bereits angedeutet, auf im frühesten Alter eingetretene Erkrankungen des Gehirns, einzelner Zentren und gewisser sensorischer und motorischer Nervenpartien zurückzuführen, die den Gehör- und Sprachmangel und einen mehr oder minder beträchtlichen geistigen und sittlichen Bildungtiefstand schaffen, dem allerdings unter einigermaßen günstigen äußeren Bedingungen entgegengewirkt werden kann.

An der Hand von Beobachtungen an einzelnen Taubstummen, die ich bei meiner Tätigkeit als gerichtlicher Dolmetscher und Sachverständiger in den fünf Landgerichtsbezirken Oberschlesiens zu machen hinreichend Gelegenheit fand, und die ich in Form von erstatteten Gutachten niederlegte, gewann ich tiefere Einblicke in das Seelenleben dieser bedauernswerten Viersinnigen, als wie sie mir meine Tätigkeit als Lehrer verschaffen konnte. Denn hier hatte ich es nur mit Werdenden zu tun, die zudem unter dem Einflusse einer Schulordnung und des Willens der Erziehenden standen, während da mir meistens erwachsene Menschen begegneten, die größeres oder geringeres Ausmaß von Selbständigkeit besaßen, der Selbstbestimmung mehr oder weniger überlassen waren.

Ehe ich aber den Leser auf Grund meiner Aufzeichnungen Blicke in die seelischen Vorgänge bei solchen Taubstummen tun lasse, um darnach zusammenfassend ein Bild von deren Seelenleben in seinen Hauptzügen zu entwerfen, will ich in einem kurzen Abriß die **Bedeutung der Seelenlehre überhaupt nach Wesen und Aufgabe** [1]) kennzeichnen, da aus dieser Erkenntnis erst die Bedeutung psychologischer Untersuchungen offenbar wird.

Wie die Naturwissenschaft überhaupt, ist auch die Psychologie von den Auseinandersetzungen zwischen den philosophischen Weltanschauungen vielfach berührt worden. Doch war der Einfluß der Philosophie hier von längerer Dauer und tieferer Wirkung als da, weil es sich bei der Psychologie nicht um die Erforschung äußerer Erfahrungobjekte, sondern der Vorgänge beim Empfinden, Fühlen, Denken und Wollen handelt. Zunächst ist der Einzelmensch das eigentliche Problem der Psychologie, im weiteren Sinne betrachtet sie aber auch „das

---

[1]) Ich folge hier Ausführungen W. Wundts in seinen „Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele", Hamburg und Leipzig 1892.

Seelenleben der Tiere, sowie das aus übereinstimmenden geistigen Anlagen entspringende gemeinsame Vorstellen und Handeln der Menschen und die geistigen Erzeugnisse des einzelnen wie der Gemeinschaften." Mit all diesen Dingen hatte sich schon lange, bevor im besonderen von Psychologie als Erfahrungwissenschaft die Rede war, die Philosophie befaßt. Das wird sie auch fürderhin tun. Die Bedenken jedoch, daß dann die psychologische Forschung nicht vorurteillos verfahren, vielmehr stets von vorausgefaßten metaphysischen Ansichten beeinflußt sein wird, sind um so weniger von der Hand zu weisen, als die Psychologie ihre Erkenntnis hauptsächlich doch nur aus der Erfahrung schöpfen kann. Deshalb muß sie die Abhängigkeit von der Philosophie ablehnen, darf es dieser jedoch überlassen, ihre Lehren als Richtlinien für weiteres wissenschaftliches Nachdenken und Erkennen zu benützen.

Die Anfänge der Psychologie kennzeichnen sich als Materialismus, da die Anschauung der Außenwelt dem innern Erleben des Fühlens, Vorstellens, Denkens und Wollens voranstand. Die Seele wird als Stoff, als Luft, Feuer oder Äther begriffen. Plato unterschied zuerst Leib und Seele. Er lehrte einen einseitigen Dualismus, „der das sinnliche Dasein als die Trübung und Erniedrigung eines idealen geistigen Seins betrachtete." Bei Aristoteles wird die Psychologie zu einer selbständigen Wissenschaft. Er unterscheidet scharf in den Grundtätigkeiten der Seele und weist ihren ursächlichen Zusammenhang nach. Dadurch, daß er in der Seele die letzte Ursache für Belebung und Formung der Materie erblickt, wird die von Plato behauptete Zweiheit von Leib und Seele in ihrem Wesen gemildert. Das ganze Mittelalter hindurch hat man sich zu der aristotelischen Lehre von der Seele als Lebensprinzip, von ihrem Wirken beim Ausdruck der menschlichen Gestalt, bei deren Ruhe und Bewegung, bei deren Ernährung und Wachstum, bekannt. In der Folgezeit hingegen ließ sich wieder ein Zurückgreifen auf Platos Lehre erkennen. Aus ihr in Wechselwirkung mit der aus dem Emporkommen der neueren Naturwissenschaften hervorgegangenen mechanischen Weltansicht entstanden die beiden sich bis in die neueste Zeit hinein einander befehdenden Grundanschauungen in der Seelenlehre, nämlich der Spiritualismus und der Materialismus. Seltsamerweise hat ein Mann, Cartesius, beide Ansichten ausgebildet. Er, der Mathematiker und Philosoph zugleich, erachtete nur die Seele als ein denkendes Wesen. Sie habe von Anbeginn an ein vom Leibe gesondertes Dasein geführt und von daher alle Ideen, die über die sinnliche Erfahrung hinausweisen, überkommen. Sie selbst sei unräumlich, berühre sich aber an einem Punkte des Gehirns, der Zirbeldrüse, mit dem Körper, um von hier aus auf ihn einzuwirken und selbst von der Sinnenwelt Kunde zu empfangen.

Der Spiritualismus der späteren Zeit ist wenig über diese Anschauungen hinausgegangen. Wenn auch Leibniz es unternahm, dem aristotelischen Seelenbegriff wieder Geltung zu verschaffen, indem er in seiner Monadenlehre alles Sein als Fortschreiten geistiger Kräfte darstellte. so hielt sich Chr. Wolff, sein Nachfolger, doch wieder an Cartesius und wurde der Begründer der Lehre von den Seelenvermögen. Sie hat sich bis vor kurzem in der Psychologie behauptet, trotzdem sie, wie Wundt sagt, nicht mehr als eine oberflächliche Klassifikation der seelischen Vorgänge darstellte, bei der die dabei gewonnenen Allgemeinbegriffe, wie Gedächtnis, Phantasie, Sinnlichkeit und Verstand als Grundkräfte der Seele behandelt wurden. Der letzte, der sich zur spiritualistischen Richtung bekannte, war Herbart. Er räumte mit der sog. Wolffschen Lehre auf. Wiederum trat der Begriff der einfachen Seelensubstanz auf, nicht ohne von den Grundanschauungen der Leibnizschen Monadenlehre beeinflußt zu sein. In der Tatsache der Einheit des Bewußtseins war für Herbart der Beweis für die unteilbare Natur des Seelenatoms gegeben, da dieses der Träger dieser Einheit ist. Sein Bemühen, daraus gewisse Grundgesetze des Seelenlebens abzuleiten, war indes vergeblich: der Nachweis einer Mechanik der Vorstellungen gelang ihm nicht. Was Herbart aus der Beobachtung des wirklichen inneren Geschehens festgestellt hat, ist für die Psychologie unverloren. Was hingegen von seinem metaphysischen Seelenbegriff und den Hilfannahmen abgeleitet wurde, gilt heut als überholt, als irrig. Nicht zu einem geringen Teile hat Herbart selbst zur Abwendung vom Spiritualismus beigetragen.

Cartesius hatte behauptet, daß, weil nur die Menschen zu denken vermöchten, auch nur diesen, keineswegs den Tieren, das Organ des Denkens, die Seele, eigen sei. Was bei den Menschen als Empfinden, Fühlen und Wollen angesprochen würde, vollziehe sich bei den Tieren auf automatische Weise. Warum, fragte man sich, soll diese Annahme nicht auch für den Menschen gelten? Diese Richtung,. der moderne Materialismus, sah also im Denken, Empfinden und Vorstellen nichts anderes als physiologische Leistungen gewisser Organe des Nervensystems. Das Denken wäre demnach eine Tätigkeit des Gehirns und an die Stoffe gebunden, aus denen es besteht; die Seele wäre also ein körperliches Organ. Naturforscher und Ärzte wandten sich gern dieser Richtung zu, die ihnen die psychischen Vorgänge aus sinnlich wahrnehmbaren naturwissenschaftlichen Tatsachen begreiflich machen wollte. Der neuere Materialismus ist aber heute kaum weiter als am Ende des 18. Jahrhunderts. Dadurch, daß er seelisches Geschehen und Hirnverrichtung als dasselbe ansah, daß ihm Gehirnphysiologie und Psychologie eins war, machte er sich eines Verstoßes gegen die natur-



wissenschaftliche Logik schuldig, nach der, wie Wundt betont, ein ursächlicher Zusammenhang von Tatsachen nur zwischen **gleichartigen** Erscheinungen bestehen kann. Fühlen, Denken und Wollen geht über unser sinnliches Wahrnehmen hinaus; der Aufbau des Gehirns jedoch, seine Zusammensetzung, das Blut, das seine Adern durchfließt, das alles ist unsern Sinnen zugänglich. Auch der Behauptung des Materialismus, das Gehirn sei zwar nicht der Gedanke, es bilde ihn aber wie die Leber die Galle, wie der Muskel die Kraft, widerspricht Wundt. Man könne, meint er, wohl die in der Leber sich abspielenden Vorgänge nachweisen, auch dartun, daß die Muskelbewegung das Ergebnis chemischer Veränderungen sei; wie aber die Hirnvorgänge beim Denken, Fühlen und Wollen zustande kommen, das zu ergründen, ist noch niemandem gelungen. Aus der Tatsache indessen, daß zwischen physiologischen Hirnvorgängen und seelischer Tätigkeit nicht selten ein Zusammenhang bestehe, und daß die Auffindung dieses Zusammenhanges im Interesse der wissenschaftlichen Forschung liege, wurde diese auf den Weg des Versuches und der Beobachtung gewiesen. Dazu beigetragen zu haben, soll dem Materialismus nicht bestritten werden, wohl aber, daß er selbst bestimmte Untersuchungergebnisse geliefert habe.

Etwas Bestimmtes, Verwertbares hat der Streit zwischen Spiritualismus und Materialismus nicht zuwege gebracht. Anstatt von gegebenen Erscheinungen auszugehen, ihre gesetzmäßigen Beziehungen zu ergründen, ging man in der Erörterung metaphysischer Fragen auf, beschäftigte man sich mit dem Wesen der Seele, ihrem Sitz und ihrem Zusammenhange mit dem Körper. Diesem gleichen Ziele sah man schließlich die beiden verschiedenen Richtungen des Spiritualismus und Materialismus zustreben.

Der Grund für diese Erscheinung ist in dem irrtümlich eingeschlagenen Verfahren zu suchen. Denn es war ebenso falsch, die Fragen der Seelenlehre auf spekulativem Wege zu lösen, als dabei von der physikalischen und chemischen Untersuchung des Gehirns auszugehen. Die Psychologie ist Erfahrungwissenschaft, bei der mit ausschließlich auf wissenschaftlichem Nachdenken beruhendem Erkennen nichts getan ist. Da gilt es vielmehr, zunächst die Erscheinungen zu untersuchen, aus denen man das Vorhandensein einer Seele hergeleitet hat. (Der Voraussetzung einer körperlichen oder unkörperlichen Seele bedarf es für die Psychologie nicht.) Das Empfinden, Fühlen, Vorstellen, Denken und Wollen, Tätigkeiten, die durch das Selbstbewußtsein vereinheitlicht und die als Ausfluß eines einheitlichen Wesens erkannt werden, müssen so betrachtet werden, wie sie sich uns in der Erfahrung darbieten; dem hat sich das Nachdenken darüber anzu-

schließen. „Das erfahrunglose Denken und die gedankenlose Erfahrung sind gleich ohnmächtig." Dabei ist man mit den Beobachtungen nicht auf die kurze Zeit des Lebens eines einzelnen, auf die wenigen Erfahrungen beschränkt, die wir an uns selbst machen. Nein, die Geschichtforschung hat uns mit den Äußerungen des Lebens einzelner und ganzer Völker bekannt gemacht, „hat uns ein Gemälde vom Charakter, den Trieben und Leidenschaften der Menschen entworfen." Auch darauf muß die psychologische Betrachtung eingestellt werden, nicht minder auf die Ergebnisse des Studiums der Sprachen, des Mythus, wie der Religions- und Sittengeschichte.

Um die Beobachtung in ihren Ergebnissen zu erweitern und sicher zu stellen, wird man sich auch gewissen Versuchen zuwenden müssen. Allerdings wird man sich dabei nur auf die psychischen Erscheinungen beschränken müssen, auf die man von außen her einzuwirken vermag. Nicht an der Seele selbst kann der Versuch einsetzen, wohl aber an Sinnes- und Bewegungwerkzeugen, deren Tätigkeit von der Seele abhängig ist. So wird dann jeder psychologische Versuch auch zu einem physiologischen. Es lassen sich sogar, das lehrt die Psychophysik, die Beziehungen zwischen den Nervenreizen und den einfachen Sinnesempfindungen in bestimmte Formeln bringen, ohne daß Nervenerregung und Empfindung dasselbe ist.

Die kritische Schule Kants behauptet, daß psychische und physische Erscheinungen nicht das nämliche seien. Den Schluß von der Einheit des Bewußtseins auf das Vorhandensein der Seele lehnt sie ab und bekennt sich sogar zu einer Psychologie ohne Seele. Die idealistischen Nachfolger Kants sehen im Physischen und Psychischen zwei verschiedene Seiten desselben Wesens und sprechen der Seele als „Idee des Leibes" die Fähigkeit ab, daß sie, vom Leibe abgesondert, als Einzelwesen bestehen könne. So ist der Weg auch für meine weitere Arbeit gewiesen. Ich werde ein reiches Material vor dem Leser ausbreiten, das den in den verschiedensten Lebenslagen handelnden Taubstummen zeigen wird. Es wird sich bei dieser Gelegenheit ergeben, daß ich, in den Fußstapfen Theobald Zieglers wandelnd [1]), bei meinen psychologischen Ausführungen auf erfahrunggemäßem Standpunkt stehe. Ich werde auf die Ursachen zurückgehen, die dem Handeln der einzelnen zugrunde lagen, auf die Empfindungen mannigfacher Art, werde den Verlauf der sich folgerichtig daran schließenden seelischen Vorgänge und ihr Ausmünden in Handlungen kennzeichnen. Die an den zahlreichen Einzelfällen gemachten Feststel-

---

[1]) Vgl. Ziegler Theobald, „Das Gefühl", eine psychologische Untersuchung, Berlin und Leipzig, G. J. Göschensche Verlagshandlung. 1912



lungen werden dann, sofern sie nur mehr als zufällig auftretend erkannt sind, als Einzelzüge in das Seelenbild des Taubstummen eingezeichnet werden, das sich zum Unterschied vom Vollsinnigen unter Inbetrachtziehen der dem Taubstummen aus seinem Gebrechen erwachsenen Nachteile ergibt.

I.
Äußerungen des Seelenlebens bei einzelnen Taubstummen.

A. Vorbemerkungen.

Die Erkenntnis einer Erscheinung ist nie vollkommen ohne die Erkenntnis der Ursachen.

Einblicke in das Seelenleben des Taubstummen zu gewinnen werden nur diejenigen Gelegenheit haben, die viel mit ihnen umgehen und die Interesse und das notwendige Verständnis dafür, auch die Gabe zu beobachten besitzen. Taubstumme gehen meistens aus den unteren gesellschaftlichen Schichten hervor, weil vor allem Armut, Unachtsamkeit und Unverstand die Bedingungen schaffen, die der Taubheit, sei es der angeborenen wie der erworbenen, Vorschub leisten. Überarbeitung, Unterernährung, sowie enge, feuchte und dumpfe Wohnräume beeinflussen nachteilig den Gesundheitzustand der werdenden Mutter und die Entwicklung des Kindes vor der Geburt und führen zu allerhand Schädigungen, mitunter auch der Hörpartien im Gehirn, die um so heftiger auftreten, wenn gar der Vater zu alkoholischen Ausschreitungen neigt oder aus den nämlichen Ursachen wie die Mutter, vielleicht obendrein auch durch geschlechtliche Erkrankung, zu einem geschwächten Organismus gekommen ist. Enges Zusammenwohnen in den Stadtvierteln der Armen, zumal in dicht bevölkerten Industriegegenden, die häufige Gelegenheit des Verkehrs der Familien untereinander, die in großer Zahl die Mietkasernen bewohnen, das Unterhaltungbedürfnis der Frauen dieser Kreise, die Unkenntnis der zu beobachtenden Verhaltungmaßregeln bei Kinderkrankheiten, nicht selten auch ein gut Teil Leichtsinn tragen zur Verbreitung und zur Steigerung der nachteiligen Folgen von Masern, Scharlach, epidemischer Genickstarre, Keuchhusten usw. bei. Die häufigen und heftigen Fiebererscheinungen bei all diesen Krankheiten ziehen das Gehirn, das im subkortikalen Teile der Sitz der Sinneserscheinungen, auch der Gehörwahrnehmungen ist, in Mitleidenschaft und werden so die Ursachen auch der Taubheit[1]). So erklärt es sich, warum die Taub-

[1]) Gewiß bleiben diese nicht auf die niederen Bevölkerungskreise beschränkt. Sie werden auch in den höheren Schichten, obgleich seltener, Gehörerkrankungen hervorrufen. Hier trägt besonders die durch Verwandtschaftheiraten herbeigeführte Häufung von Gehörleiden, die in den betreffenden Familien auftreten, bei den aus solchen Ehen hervorgehenden Kindern ein Beträchtliches zur Entstehung von Taubheit bei.

stummheit mehr eine Krankheit der unteren als der oberen Gesellschaftschichten ist. Daß aber jene Kreise den seelischen Eigentümlichkeiten des Taubstummen mehr als seiner körperlichen, in der Taubheit bedingten Benachteiligung die Beachtung zuwenden sollten, ist ausgeschlossen. Hier mangelt es, wie schon angedeutet, an dem erforderlichen Verständnis und an der Zeit, die vorzugsweise von der Sorge um das tägliche Brot beansprucht wird. Nicht anders steht es um die Menschen, unter die der Taubstumme später als angehender oder ausgebildeter Erwerbender tritt. Sie finden sich mit seiner Taubheit, so gut oder so schlecht es eben geht, als einer gegebenen Tatsache ab. Bleibt es einzig und allein den Lehrern der Taubstummen überlassen, sich ihre Zöglinge genauer in bezug auf ihr Seelenleben anzusehen, wobei ihnen die augenblickliche, die Erkundung der seelischen Äußerungen mehr als je sich zum Ziel nehmende Zeitrichtung zu Hilfe kommt. Freilich ist dabei zu berücksichtigen, daß jeder Mensch, so lange er unter erziehlichem Einflusse steht, sich in seinem Geistes-, Gemüt- und Willensleben nie so unbefangen äußert als später, da er für sein Denken, Fühlen und Tun allein verantwortlich ist. Der Zögling verspürt stets das Richtunggebende für seine seelischen Äußerungen, das vom Erzieher ausgeht, und das wir bei Herbart als Regierung und Zucht bezeichnet finden. Es hält so lange an, als die Charakterbildung durch andere erforderlich ist, und nimmt erst ein Ende, wenn die Bedingungen, unter denen sich das selbständige, den zeitweiligen Erziehungidealen angemessene Denken und Handeln vollziehen soll, gegeben sind. So lange der Zögling unter der planmäßig vor sich gehenden erziehlichen Einwirkung steht, darf man seine seelischen Äußerungen nicht als freie und ungezwungene ansehen; man würde zu manchem Fehlschluß hinsichtlich seiner Charaktereigenschaften kommen, wenn man die fortwährende erziehliche Beeinflussung außer Betracht ließe. Da aber die Lehrer und Erzieher der Taubstummen es hauptsächlich mit solchen minderjährigen, zur Erziehung überwiesenen Taubstummen zu tun haben, dürfte es, wie schon bemerkt, ihnen vielfach an den erforderlichen Grundlagen für die Beurteilung des Seelenlebens zwar nicht ihrer Schüler, wohl aber des Taubstummen überhaupt fehlen. Mit erwachsenen Taubstummen zu verkehren, finden mehr die Vorstandmitglieder der Hilfsvereine für Taubstumme und die gerichtlichen Dolmetscher und Sachverständigen für Verhandlungen mit Gehörlosen Gelegenheit. Da die Obliegenheiten der als Sachverständige tätigen Taubstummenlehrer besonders eine eingehende Bekanntschaft mit der Psychologie erforderlich machen, werden sie, zumal wenn sie, wie der Verfasser, öfter in die Lage kommen, Taubstumme nach ihrer geistigen Befähigung und in bezug auf Ursache und Verlauf ihres Handelns beurteilen zu müssen,

besonders berufen sein, vom Geistesleben der Taubstummen Zeugnis zu geben. Mag es sich dabei um solche handeln, die, ohne Unterricht geblieben, wenn angängig, sich stets unter dem bestimmenden Einflusse ihrer nächsten Umgebung befanden, oder um solche, die, sofern sie die Schule besucht haben, als erzogen gelten und nun „frei" handeln können. Freilich mit dem „freien Handeln", mit der Frage des Indeterminismus oder Determinismus hat es eine eigene Bewandtnis. Unser Handeln ist nämlich (nach Wundt) vielfach eindeutig bestimmt; es kann dabei von einer Wahl, von innerlicher Auseinandersetzung und von Überlegung oft gar keine Rede sein. Das gilt unbedingt von den Triebhandlungen, aber auch von vielen höher zu bewertenden, eine größere Anzahl von seelischen Vorgängen in sich schließenden Handlungen. Betrachten wir doch einmal den Verlauf einer Willenshandlung! Ein Reiz, mag er von innen oder außen kommen, ruft in mir ein Unlustgefühl hervor, das ich zu bannen bestrebt bin. Das geschieht mittelst bestimmter, den Reiz behebender Bewegungen. Diese Bewegungen oder Handlungen, gleichviel ob sie unmittelbar oder mittelbar auf den Anreiz hin vor sich gehen, sind also Folgen eines Gefühls. Bei öfterer Wiederholung eines und desselben Reizes verblaßt aber nach und nach das Gefühl; die jedesmal ausgelösten, im wesentlichen sich gleich bleibenden Bewegungen, die Mittel zur Überwindung der Unlust, hinterlassen Bewegungvorstellungen, Vorstellungen, die als Inhalt die betreffenden Bewegungen haben. Diese treten, wenn der Reiz wieder auftritt, zwischen diesen und den Bewegungbeginn, indem sie gleichsam die Bewegung vorausbestimmen. Bei Triebhandlungen, den ursprünglichen Willenshandlungen, ist kein Raum für solche Vorstellungen, da sich an den Reiz und das dadurch hervorgerufene Unlustgefühl unmittelbar die Bewegung anschließt. Beim Begehren schafft die Wahrnehmung dessen, was ich will, oder die klare bestimmte Vorstellung davon, Unlust in mir, weil ich den Gegenstand nicht besitze, oder weil ich eine Bewegung, die mir Lust schaffen würde, noch nicht ausgeführt habe. Es stellt sich also hier zwischen Unlust und Bewegung die Vorstellung des Gewollten, Gewünschten. Allein auch hierbei vollzieht sich das Handeln noch ohne ein Bedenken seiner Folgen. Das vor dem Bewegungbeginn sich einstellende Gefühl der Verantwortlichkeit für mein Tun, das Überlegen des Zweckes und der Folgen meines Handelns, das Sichentscheiden über die dabei zu verwendenden Mittel macht erst das Wesen des Willens im engeren Sinne aus. Das sind Fälle, in denen das Handeln mehrdeutig wird, bei denen nach dem Handeln die Meinung auftaucht, man hätte auch anders handeln können. Fälle, aus denen die Lehre vom freien Willen ihre Berechtigung herleitet. Und doch sind es auch hier Ursachen, Beweggründe, die, oft unbe-

wußt, dem Handeln Richtung geben. Selbst dann aber, wenn jemand, der die Lehre vom Indeterminismus als zu Recht bestehend hinstellen will, entgegen den gerade bewußten und sonst immer bestimmend gewesenen Beweggründen handelt, kann man keineswegs von freiem Willen reden: es ist in diesem Falle eben der Wunsch, anders als gewöhnlich zu handeln, diesen als das Bestimmende für das Handeln zu erachten. Mag nun aber auch der Erwachsene in den hier soeben angegebenen Grenzen in seinem Tun bestimmt werden, so geschieht es bei ihm doch nicht in dem Maße wie beim unfertigen und unerzogenen Menschen, dessen Tun vom Erzieher oder der gesamten Umgebung stetig, auch insofern beeinflußt wird, als bei scheinbar wahlfreiem Handeln oft der Beweggrund für ihn Richtung gebend wird, den die Erziehenden am höchsten bewerten.

Daß ich als Dolmetscher und Sachverständiger schon hinreichend Gelegenheit hatte, mich mit (meistens) erwachsenen Taubstummen zu beschäftigen[1]), geht aus folgenden Zahlen hervor. Von 1907 bis 1914 habe ich etwa 500 Verhandlungen beigewohnt. Dabei handelte es sich um die Vernehmung von 155 taubstummen Zeugen und 150 taubstummen Angeklagten (120 Männern und 30 Frauen). Von den Angeklagten waren:

ohne Beruf 1	Maler 2	Hausbesitzer 1
Bettler 3	Porzellandreher 1	Stellenbesitzer 1
Zigeuner 1	Buchbinder 1	dazu kamen einige
Werkarbeiter 1	Schlosser 4	Schüler.
Schachtarbeiter 2	Schmied 2	
Sandarbeiter 2	Tischler 10	=
Steinbrucharbeiter 1	Schuhmacher 25	Witwe 4
Betonarbeiter 1	(4 Meister)	Ehefrau 10
Forstarbeiter 1	Schneider 12	Unverehelicht 5
Hüttenarbeiter 1	Maurer 1	Sittendirne 1
Koksarbeiter 1	Bäcker 1	Bettlerin 1
Arbeiter 27	Putzer 1	Zigeunerin 1
Haushälter 1	Kohlenhändler 1	Arbeiterin 2
Knecht 6	Schmuggler 1	Magd 1
Fuhrknecht 1	Leiermann 1	Wäscherin 2
Kutscher 1	Invalide 1	Hausmeisterin 1
Ofensetzer 1	Häusler 2	Schneiderin 2.

Wenn von den Handwerkern die Schuhmacher, Schneider und Tischler am meisten Angeklagte stellten, so liegt das daran, daß die oberschlesischen Taubstummen in der Mehrzahl sich diesen Berufen zuwenden. Auch die große Zahl angeklagter taubstummer Arbeiter

[1]) Dem Sachverständigen liegt es vor allem ob festzustellen, wie es mit der Eidesfähigkeit des Taubstummen als Zeugen oder Partei beschaffen und ob ihm als Angeklagten oder Beklagten die Wohltat der §§ 58 St.P.O. und 828 B.G.B. zuzuerkennen ist.

wird nicht überraschen, wenn man bedenkt, daß sich unter dieser Bezeichnung die Unfähigsten und die zu geregelter Arbeit Unlustigsten unter den Taubstummen zusammenfinden, die obendrein in der Wahl ihres Umganges nicht allzu peinlich sind.

Bei all diesen Angeklagten handelte es sich um

Übertretung 3
Betteln 23
Landstreichen 6
Obdachlosigkeit 1
Lärm 13
groben Unfug 4
Beleidigung 3
tätliche Beleidigung 1
falsche Anschuldigung 2
Hausfriedensbruch 9
Sachbeschädigung 14
Diebstahl 49
Raub 1
Hehlerei 6
Betrug 4
Unterschlagung 3
Urkundenfälschung 1
Bedrohung 6
Mißhandlung 3
Körperverletzung 56
fahrlässige Tötung 1
Erregung öffentlichen Ärgernisses 1
Sittlichkeitverbrechen 3
Notzucht 4
Kuppelei 1
widernatürliche Unzucht 1
Tierquälerei 1
Widerstand gegen die Staatsgewalt 11
Gefangenenbefreiung 1
Gefährdung eines Eisenbahntransportes 1
fahrlässige Brandstiftung 1
Beiseiteschaffung einer Leiche 1
fahrlässiges Umgehen mit Schußwaffen 2.

Gegenüber der Zahl der Strafverfahren, an denen Taubstumme, sei es als Angeklagte, sei es als Zeugen beteiligt waren, hatten sie weniger in Zivilprozessen zu schaffen (nicht weniger Streitfragen, die zwischen ihnen und Hörenden bestanden, aber auch solche, in denen beide Parteien taubstumm waren, konnte ich, nachdem ich erst Kenntnis davon erhalten hatte, im Wege des Vergleichs schlichten). Noch seltener waren sie in der Lage, Handlungen der freien Gerichtsbarkeit zu veranlassen, ein Zeichen, daß ihr Verkehr mit der Umwelt nur ein geringer ist, sie auch nicht mit Glücksgütern gesegnet sind. Ich traf sie bisher zweimal in Sühneterminen, dreimal in Verhandlungen zum Zwecke der Feststellung der zu Unterhaltbeiträgen Verpflichteten, zehnmal als Zeugen oder Parteien in sonstigen bürgerlichen Rechtsstreitigkeiten und dreimal bei Abschluß von Verträgen und bei Regelung von Nachlässen.

Körperverletzung, Diebstahl und Betteln weisen in unserer Zusammenstellung die größten Beteiligungziffern für die Taubstummen auf. Aus der Zahl der wegen des zuerst genannten Vergehens angeklagten Taubstummen ohne weiteres einen Schluß auf die Richtigkeit der bereits erwähnten Behauptung, die Taubheit bedinge den Jähzorn, zu ziehen, wäre verfehlt. Wenn sie dieserhalb häufig vor Gericht gefordert werden, so liegen nicht selten den zur Anklage stehenden Vorgängen 1. Neckereien und Verspottungen, denen Taub-

stumme dadurch ausgesetzt werden, daß Vollsinnige sie durch beleidigende und anzügliche Gebärdenzeichen reizen, 2. Mißverständnisse zugrunde, indem sich die mit Taubstummen Auseinandersetzenden irrtümlich bedroht fühlen, wenn der in Eifer geratende Taubstumme gebärdet. Im übrigen dürften Taubstumme sich kaum mehr der Körperverletzung schuldig machen, als Hörende auf gleicher Bildungsstufe. Solche Austragungen von Meinungsverschiedenheiten auf dem Wege des Holzkomments haben natürlich auch oft die Vergehen der Sachbeschädigung, des Hausfriedensbruches, vielleicht auch des Widerstandes gegen die Staatsgewalt zur Folge. Anklagen wegen Diebstahls und Bettelns weisen manchmal auf die Notlage mancher Taubstummer zurück, denen es nicht gelingen will, den Kampf ums Dasein mit Vollsinnigen zu bestehen. Freilich soll nicht in Abrede gestellt werden, daß auch der Hang zum Nichtstun, zum Betteln, ein heftiges Begehren dessen, was andern eignet, ein zu spätes Bedenken der Folgen des Nehmens und mitunter auch ein zu geringes moralisches Bewußtsein die Taubstummen zu Diebstahl und ihm verwandten Vergehen führt.

B. Die Handlungweise einzelner Taubstummer, nachgewiesen an besonderen Fällen.

Aus meiner Erfahrung heraus, die ich als Dolmetscher und Sachverständiger zu machen Gelegenheit hatte, will ich nun das Verhalten einzelner Taubstummer im Verlaufe bestimmter Fälle schildern. Indem ich dabei das auf Seite 8 gekennzeichnete Verfahren beobachten werde, hoffe ich, zu Ergebnissen zu kommen, die für die Ausgestaltung eines Gesamtbildes vom Seelenleben der Taubstummen von Bedeutung sein dürfte. Denn dieses auf Tatsachen sich gründende Verfahren muß zu gesicherteren Ergebnissen kommen als das seine Schlüsse nur aus Annahmen ableitende.

1. Der taubstumme, ohne Unterricht gebliebene, jetzt etwa 32 Jahre alte Arbeiter K. in H. O./S. ist sogenannter Quartalsäufer. In der Zwischenzeit geht er ruhig seiner Arbeit nach. Er ist unverheiratet und wohnt bei seiner verwitweten Schwester, mit der er in gutem Einvernehmen lebt. Sobald er sich betrunken hat (trotzdem er auf der Trunkenboldliste steht, gelingt es ihm immer wieder, Schnaps zu bekommen), verursacht er Lärm und wird infolgedessen aus der Schankstätte hinausgewiesen. Der Aufforderung kommt er nicht nach, so daß er gewaltsam an die Luft befördert werden muß. Draußen setzt er den Lärm fort, sucht wieder in die Schenke einzudringen und ruft dadurch bald einen Auflauf hervor. Der hinzukommende Polizeibeamte, dem der Ruhestörer nicht unbekannt ist, versucht, ihn gütlich zum Heimgehen zu be-

wegen. Er weist ihm sogar den Weg, hat aber damit kein Glück; denn bei K. besteht der sogenannte „Blaukoller". Sofort schlägt er mit den Armen um sich, schreit weiter und sucht sich der nun vorzunehmenden Verhaftung dadurch zu widersetzen, daß er sich auf die Erde wirft, mit Armen und Beinen ausschlägt und nach den Polizeibeamten zu beißen beginnt. Die Fesselung und die Überführung nach der Polizeiwache, oft mit Hilfe von Umstehenden, macht erst dem Auftritt ein Ende. Das geschah früher fast regelmäßig und genau in der beschriebenen Weise etwa alle 8 Wochen. Alle Strafen, die im Laufe der Zeit immer höher wurden, waren wirkunglos. Erst seit die königliche Polizei am Orte sich befindet, erfolgen solche Ausschreitungen nur noch ganz vereinzelt. Ich weiß keinen andern Grund dafür, als daß vielleicht die Überwachung der Trunkenbolde schärfer geworden ist.

Man hat auch hierbei wieder auf den Jähzorn hingewiesen, der den Taubstummen in besonderem Grade eigen sein soll, und doch zeigte K. kein anderes Benehmen als viele hörende Trunkenbolde. Auch unter ihnen findet sich die Gattung „Quartalsäufer", die in ähnlicher oder gleicher Weise sich äußert. Das Handeln im Rauschzustande erfolgt bei starker Herabsetzung des Bewußtseins. Deshalb gab auch K. stets zu erkennen, daß sich der Vorgang wohl so (wie er im Protokoll niedergelegt war) möge abgespielt haben, daß er sich aber auf Einzelheiten nicht zu besinnen wisse. Die Wiederkehr derselben Bewegungen bei den jedesmaligen Ausschreitungen schreibt sich wahrscheinlich daher, daß die Vorgänge sich stets in gleicher Weise abspielten. Die Bewegungen waren meist Abwehrbewegungen, die sich gegen vermeintliche Angriffe des Haushälters wie der Polizeibeamten richteten. Sie erfolgten jedesmal um so leichter und schneller, ohne Pause zwischen Reiz und Bewegung, also ohne Überlegen etwaiger Folgen, weil die Wiederholung derselben Bewegungen Dispositionen für erleichterte Ausführungen schuf, die Bahnen allmählich ausschliff, auf denen sich der Antrieb von der äußeren Reizstelle über das sensorische zum motorischen Zentrum und von da zu den die Bewegungen ausführenden Stellen bewegte. Gefragt, warum er gebissen habe, gibt K. jedesmal an, die Polizeibeamten hätten ihm zu sehr die Handfesseln angezogen, so daß er Schmerzen gehabt hätte. Es mag sein, daß das eine oder anderemal ihn die Fesselung geschmerzt hat. Dies hat bei ihm eine stark gefühlbetonte Vorstellung hinterlassen, so daß bei jedesmaliger Fesselung diese Vorstellung bewußt wurde und damit die Abwehrbewegung schon gegen erst zu erwartenden Schmerz eintrat. Aus dieser Tatsache erhellt, daß der übermäßige Alkoholgenuß zwar das Bewußtsein, wie gesagt, herabgesetzt, nicht aber völlig aufgehoben hatte. Was nun die Heranziehung des § 58 St. G. B. bei der Beurteilung der Handlungen

des K. anlangt, so war es für mich außer Frage, daß der Angeklagte wissen mußte, wenn er zu viel Schnaps trinke, begeht er Ausschreitungen, die gerichtlich bestraft werden. Anfangs stellte ich anheim, für das Vergehen des Hausfriedensbruches die zur Erkenntnis der Strafbarkeit erforderliche Einsicht als nicht vorhanden anzusehen, auch zu erwägen, ob der Angeklagte die hinausweisende Gebärde gesehen und richtig verstanden habe. Er wurde dann auch allemal vom Vergehen des Hausfriedensbruches freigesprochen, wobei ich ihm begreiflich machte, daß er künftig bestraft wird, wenn er beim Hinausweis den Raum nicht verläßt. Als er jedoch immer wieder die Aufforderung zu gehen unbeachtet ließ, als sogar Gewalt bei seiner Entfernung angewendet werden mußte. war die Verurteilung wegen Hausfriedensbruches gegeben.

Wenn gewisse Psychiater den Taubstummen im allgemeinen, mindestens aber den nicht unterrichteten Taubstummen im besonderen die Fähigkeit zu denken absprechen, so können wir schon hier mit dem Gegenbeweis dienen. Oder zeugt es von keiner Denktätigkeit, wenn der Angeklagte K. Urteile wie: Ich trinke Schnaps — Ich werde betrunken — Ich weiß nichts — oder: Der Polizeibeamte fesselt mich — Ich habe Schmerzen — Ich will die Fesselung verhindern — zu einander in Beziehung setzt und solche Gedanken in richtiger Folge in der Gebärde äußert? K. ließ in der Reihenfolge, in der er seine Gedanken mitteilte, erkennen, was für ihn Ursache, was Wirkung war.

2. Im Dorfe O. waren eine Anzahl deutsch-ungarischer Mädchen aus der Gegend von Temesvar in Ungarn auf dem Gutshofe als Sommerarbeiterinnen beschäftigt. Am 1. April, abends um 6½ Uhr befanden sie sich auf der Landstraße, vom Felde heimkehrend. Hinter den Mädchen, die zumeist einzeln am Straßenrande hin gingen, kam der Angeklagte N. von der Ausmusterung aus der Kreisstadt R. Er faßte das erste Mädchen, das er einholte, am Arme. Als dieses sich von ihm losmachte, ergriff er das nächste Mädchen, die taubstumme, nicht unterrichtete Margarete W., 36 Jahre alt. Die W. erzählte, N. habe sie umfaßt und zu küssen versucht. Sie wehrte sich heftig. Dabei riß ihr N. das Kopftuch herunter, so daß die gesteckten Haare aufgingen. Dann faßte N. sie im Genick und suchte sie unsittlich zu berühren. Der Versuch, von ihm loszukommen, war vergeblich. Nun warf er sie in den Graben und wollte sie notzüchtigen. Sie weinte und schrie, worauf die vorangehenden Mädchen zurückeilten und auf den N. einredeten, von der W. abzulassen. Sie hatte sich erhoben, wurde aber nochmals vom Angeklagten hingeworfen und zu überwältigen versucht. Endlich befreiten einige der Mädchen das Opfer. Mit Bestimmtheit erkannte die W. den Beschuldigten bei der Ermittlungsverhandlung wieder, die etwa acht Wochen nach der Tat stattfand.

Die Vernehmung eines solchen nicht unterrichteten taubstummen Mädchens gestaltet sich nicht leicht; denn abgesehen davon, daß Scheu vor dem Gericht und Schamgefühl es in seinen Angaben zurückhaltend machen, daß es erst Vertrauen zum Dolmetscher fassen muß, sind die von ihm gebrauchten Zeichen nicht immer eindeutig; manchmal stehen die Gebärden schon auf der Grenze zu den künstlichen Zeichen, besonders wenn es sich um Abkürzungen, Andeutungen handelt, die wohl im Verkehr mit der täglichen Umgebung von dieser, nicht aber von Fremden verstanden, oder wenn Personen bezeichnet werden. In letzterem Falle helfe ich mir durch Gegenüberstellung oder frage die Begleiter der taubstummen Person, wer mit dem betreffenden Zeichen gemeint ist, ob die bezeichnete Person das in der Gebärde angedeutete Merkmal an sich trägt. Zur Feststellung des Tatbestandes reicht nicht immer die Gebärde aus. Zur Ergänzung ziehe ich dann Bilder, Zeichnungen und Farbentafeln heran. Die Zeichnungen fertige ich mir in Form von Skizzen nach Angaben der Akten und nach Bekundungen von Zeugen an, wenn nicht durch Inaugenscheinnahme der Örtlichkeit, an der sich der Vorgang abgespielt hat, mir bessere Gelegenheit dazu geboten wird. Die Fähigkeit auch nicht unterrichteter Taubstummer, die Darstellung mehrerer Bilder zueinander in Beziehung zu bringen, aus dem Hinweis auf Bild oder Zeichnung sich des Vorganges zu erinnern, läßt auf intensives Wahrnehmen, Beobachten, getreues Festhalten der Einzelheiten eines Vorganges in der Erinnerung schließen, das nur dadurch ermöglicht wird, daß sie ihre Aufmerksamkeit einem Vorgange zuzuwenden vermögen, daß sie apperzipieren können. Freilich ist es bei ihnen ebensowenig wie bei Vollsinnigen, besonders bei minder Gebildeten, ausgeschlossen, daß ihnen bei der Beobachtung das eine oder andere entgeht. Dem Gehörlosen werden beispielsweise Gehöreindrücke unbewußt bleiben. Es entstehen dann Lücken in der Reihe der einzelnen Wahrnehmungen. Es ist auch nicht zu erwarten, daß die Aufmerksamkeit allen Einzelheiten eines Vorganges gleich stark zugewandt sein wird. Denn je stärker die Aufmerksamkeit ist, um so enger ist der Kreis und um so kleiner die Zahl der uns gleichzeitig beschäftigenden Dinge. Oft wird es an den äußerlichen Assoziationen dafür fehlen; es wird bei der geringen Bildung der meisten Taubstummen nicht jede neue Wahrnehmung solche gleicher, ähnlicher oder entgegengesetzter Art im Vorstellungbereich finden, die ihr Festhalten im Gedächtnis erleichtert. Wenn bei der Betrachtung eines Gegenstandes oder Vorganges Empfindungen zum wiederholten Male bewußt werden, so werden sie stärker im Gedächtnis bewahrt werden, als die zum ersten Male bewußt werdenden. So kommt es, daß die nach einer Spanne Zeit erfolgende Beschreibung eines Gegenstandes oder die Wiedergabe



der Einzelheiten eines Vorganges nach der Erinnerung sich nicht immer als das getreu nachgebildete Wahrnehmungbild ergibt. Die Erinnerunglücken werden aber gewöhnlich nach Analogie, Erfahrung und nach dem Kausalitätgesetz ergänzt. Je weniger nun ein Mensch Erfahrung, je weniger er Einblick in den Zusammenhang von Ursache und Wirkung, Grund und Folge hat, um so unwahrscheinlicher, phantastischer werden dann seine Darstellungen. Man denke nur an die Zeugenaussagen von Kindern und Frauen. Ähnlich ergeht es den meisten Taubstummen. Ihre mitunter falsche oder unvollständige Wahrnehmung, ihre aus geringer Erfahrung sich herschreibende Unkenntnis des Zusammenhanges der Dinge und Vorgänge läßt ihrer Phantasie weiten Spielraum, so daß sie das Unwahrscheinlichste, immer in der Meinung, die Wahrheit zu sagen, behaupten. Geschieht das bei gerichtlichen Vernehmungen, dann muß aus dem Dolmetscher der Sachverständige werden, der ihnen das Unwahrscheinliche ihrer Aussagen vorhält, den Vorgang in seine Einzelheiten zerlegt und diese mit dem zu Vernehmenden in ihrem Nacheinander Schritt für Schritt verfolgt und da Erinnerunglücken feststellt, wo ursprünglich die sinnliche Erfassung unvollständig war oder völlig versagt hat.

Wer dem Taubstummen nur ein Triebleben zuerkennt, wird kaum mehr als körperliche Gefühle bei ihm suchen. Nun erfährt man hier, daß die taubstumme Zeugin W. sich heftig gegen den Angeklagten gewehrt, daß sie geweint und geschrieen habe. Würde sich ein schwach- oder blödsinniges Mädchen so verhalten? Ich behaupte: nein. Es würde mindestens gleichmütig alles über sich ergehen lassen. Warum? Weil es keine oder nur schwache Spuren von Scham- und Ehrgefühl besitzt. Denn sittliche Gefühle sind etwas Persönliches; sie sucht man da vergebens, wo das Selbstbewußtsein nie aufgekommen oder wo es erloschen ist. Ein wenig Nachdenken über den hier in Rede stehenden Fall muß zu der Einsicht bringen, daß die Einordnung der Taubstummen unter die Schwach- und Blödsinnigen ein gedankenloses Beginnen ist. Es gibt freilich unter den Gehörlosen auch Schwach- und Blödsinnige; sie erweisen sich hier wie bei den Hörenden als bildung- und erziehungunfähig. Ohne Zweifel ist der Satz vom Hundert bei den Taubstummen etwas, aber auch nur etwas größer, da sich bei ihnen die Bedingungen[1]) häufen, unter denen sich Schwach- und Blödsinn entwickeln kann. Über die Bildungfähigkeit der Taubstummen überhaupt sollte man aber heute, da in fast ganz Deutschland der Schulzwang für sie besteht, nicht mehr streiten, und damit fällt die

[1]) Hierher sind zu zählen: Herkunft aus niederen Kreisen, Entartung von Familien, Verwandtschaftehen, den Kindern von Geburt an anhaftende oder von ihnen erworbene Allgemeinerkrankungen, körperliche Minderwertigkeit.

Behauptung, alle oder auch nur die von Geburt an Ertaubten, stünden auf der Stufe des Schwach- oder Blödsinns, in sich zusammen.

Das Gefühlleben des Taubstummen läßt annähernd dieselben Gefühle wie das der Hörenden erkennen. Er hat körperliche Gefühle, vermag zu sehen, zu schmecken, zu riechen, zu tasten und zu fühlen. Da sein Erkennen an Gefühle gebunden ist (Lust oder Unlust knüpfen sich an jede Erkenntnis), besitzt er auch intellektuelle Gefühle. Er empfindet ferner Gefallen am Bunten, Freude an schönen Dingen, zeigt Sinn für Rhythmus und liebt zierliche Bewegungen. Darf man ihn da aller ästhetischen Gefühle für bar halten? Er äußert Mitleid, Mitfreude, zeigt Scham- und Ehrgefühl, ist nicht immer von Hochmut frei und kann stolz sein, er vermag sein Tun zu bereuen, zeigt sogar Gewissensregungen, genug Hinweise auf das Vorhandensein sittlicher Gefühle. Was aber die Äußerung religiöser Gefühle anlangt, so ist selbst bei dem nicht unterwiesenen Taubstummen erkennbar, daß er sich von einem Höheren abhängig glaubt und ihn deshalb, äußerlich wenigstens, so ehrt, wie er es von seiner Umgebung sieht. Beim unterrichteten Taubstummen tritt zu dem Gefühl der Abhängigkeit noch ein anderes. das über das Irdische hinausweist, die Freude auf ein Jenseit, an der erlösenden Gnade. — Alle diese Gefühle mögen arm an Inhalt sein; sie mögen nicht allzu stark sich äußern, weil die Erkenntnis des Taubstummen nicht weit jenseit der Grenze des Anschaulichen herholt, weil sie vielfach am einzelnen haften bleibt, da ihm, wie Dr. P. Schumann sagt, die mannigfachen Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen, zwischen ihnen und den Menschen sowie den Menschen untereinander, Beziehungen, die nur in der Wortsprache zum Ausdruck kommen und sich meistens der Anschauung entziehen, verborgen bleiben.

Nun wird es auch verständlich werden, warum ein nicht unterwiesener oder ein sehr schwach begabter Taubstummer, selbst wenn er unterrichtet wurde, nicht vereidet werden darf. An anderer Stelle [1]) habe ich auf den Irrtum verwiesen, von dem die Vorschrift des § 63 St. P. O. und § 483 Z. P. O. Ausgang nahm. Sie geht offenbar auf die einschlägigen französischen Bestimmungen zurück, die einer irrigen, allerdings der damaligen Zeit entsprechenden Beurteilung des Wesens des unterwiesenen und nicht unterwiesenen Taubstummen entsprungen sind. Die eben gekennzeichnete Art der besonders religiösen Erkenntnis eines nicht unterrichteten Taubstummen, auch seine und eines wenn auch unterworfenen, doch schwachbegabten Taubstummen vorzugsweise am Sinnlichen haften bleibende Bildung bringt es mit sich, daß Begriffe wie „schwören", „allmächtig", „Wahrheit", mögen sie in Ge-

---

[1]) Siehe Hoffmann: „Der Taubstumme im französischen und deutschen Rechte", Wien 1914, Verlag von Karl Graeser & Kie, Seite 42.

bärden, Schriftzeichen oder Lautwörtern ausgedrückt werden, inhaltleer bleiben, daß eine solche Vereidigung nichts als etwas rein Äußerliches wäre, daß ein so zustande gekommener Meineid nicht bestraft werden könnte.

Keinen leichten Stand hat die Anklagebehörde, wenn in einer Verhandlung vor dem Schwurgericht ein Taubstummer überhaupt, ganz besonders, wenn ein nicht unterrichteter Gehörloser der Hauptbelastungszeuge ist. Der Verteidiger bezweifelt in der Regel zunächst die Möglichkeit, daß der Zeuge und der Dolmetscher sich richtig verstehen, dann aber stellt er ersteren mindestens als geistig minderwertig hin. Die Geschworenen aber, die vielleicht zum ersten Male einen Taubstummen sich äußern sehen, sind leicht geneigt, dem Verteidiger zuzustimmen. Da liegt es dem Sachverständigen, das ist in erster Reihe dem als Dolmetscher betätigten Taubstummenlehrer ob, sich über die Vorgänge im Geistesleben des Taubstummen etwa in der Weise zu äußern, wie wir es im vorstehenden getan haben, und sich auch über die Art, wie die Verständigung mit Taubstummen zu ermöglichen ist, auszulassen. In dieser Hinsicht ist es von Bedeutung, ob der zu Vernehmende in einer Taubstummenanstalt den erforderlichen Unterricht erhalten hat oder aber ungebildet aufgewachsen ist. Im ersten Falle hat er lautlich sprechen gelernt, kann sich auch schriftlich äußern. Freilich ist das Vermögen, in dieser Weise seine Gedanken auszudrücken je nach der Begabung, der Unterrichtsdauer, dem Grade der Taubheit und der Zeit der Ertaubung verschieden. Wo sich alle die Lautspracherlernung beeinträchtigenden Gründe vereinigt finden, wird das Ergebnis des Lautsprachunterrichts sowohl hinsichtlich der Sprechgewandtheit, wie auch der Verständlichkeit und des Umfanges des Sprachinhalts ein so geringes sein, daß als Hilfsmittel beim Gedankenaustausch zwischen Tauben untereinander oder zwischen Tauben und Hörenden die Gebärde, das Bild und die Zeichnung herangezogen werden müssen. Die Unterhaltung der Gehörlosen untereinander geschieht meistens in der Gebärdensprache, weil sie ihnen als das natürliche und von Kindheit an gebrauchte Ausdruckmittel am geläufigsten ist. Nur wo die Zeichen nicht ausreichen, wo der Gegenstand des Gespräches über die Grenze des Sinnlichen und Anschaulichen hinausliegt, wird, wenn die Möglichkeit dafür gegeben ist, vom Lautwort oder von Zeichen, die auf Übereinkommen beruhen, als Ergänzung Anwendung gemacht. Das ist nun den nicht unterwiesenen Taubstummen völlig unterbunden. Sie können sich eben nur mittels der Gebärde verständigen. (Bilder und Zeichnungen daneben erleichtern oft das Verstehen.) Deshalb bewegt sich auch der Gedankenaustausch mit ihnen nur im Gebiet des Sinnlichen, zumal sie im allgemeinen an die natürliche Gebärdensprache



gebunden sind, an Zeichen, die sich im Hinweis auf Erscheinungen, im Nachahmen von Tätigkeiten und im Nachbilden von Dingen erschöpfen. In letzterer Hinsicht wird es sich, wie schon oben erwähnt wurde, um ein Wiedergeben der Umrisse, um die mittels der Hände nachgeschaffene plastische Form der Dinge und endlich um das Erinnern an einen in die Augen fallenden Teil eines Gegenstandes handeln. Den Übergang zur künstlichen Gebärde machen die mitbezeichnenden Gebärden aus, solche, die einen Gegenstand nach einer Eigenschaft oder nach einem willkürlich herausgegriffenen Merkmal bezeichnen. Als fünfte Art nennt Wundt, dem wir diese Einteilung entlehnen, die symbolischen Gebärden, Zeichen, die ähnlich wie ein Wort an einen Begriff erinnern, wobei die Verbindung auf innerer Beziehung oder auf Übereinkommen beruhen kann. Bei diesen Bemerkungen über die Gebärdensprache mag es vorläufig sein Bewenden haben. Sie werden ihre Ergänzung gegen Ende des II. Teiles finden.

3. Am 30. Juni 191. ging der 36 Jahre alte taubstumme Buchbinder O. K., der 6 Jahre in einer Taubstummenanstalt unterrichtet worden war, am Nachmittage von dem Dorfe St. nach R., um, wie er angab, am Abend von da auf der Eisenbahn weiterzufahren in der Absicht, Arbeit zu suchen. In St. hatte er 5 Glas Bier getrunken. Am Bahndamme, nahe bei R., kam ihm, es war gegen 4 Uhr, eine Frau entgegen, die auf der Wiese Gras gemäht hatte. K. griff in seine Tasche, holte Geld heraus und bot es ihr an, wobei er gleichzeitig auf seine und der Frau Geschlechtsteile hinwies. Als die Frau sich von ihm wandte, ergriff er sie, warf sie zur Erde und versuchte sie zu vergewaltigen. Bei dem Bestreben der Überfallenen, von dem Unholde loszukommen, berührte er sie unsittlich. Auf das Geschrei der Frau (K. besaß noch Hörreste) ließ er endlich von ihr, weil er das Herbeikommen von Leuten fürchtete. Es kam auch in einiger Entfernung ein Wagen mit erwachsenen Mädchen, die den Vorgang sahen, aber in einen Seitenweg einbogen, weil sie Angst hatten, mit dem Verbrecher zusammenzukommen. Gemächlich begab er sich jetzt nach R., wo er in einem Gasthaus einkehrte und zu essen und zu trinken bestellte. Trotzdem die Frau sofort in das Dorf eilte und den Vorfall erzählte, wurde K. erst tags darauf festgenommen, als er die Frechheit besaß, wieder in R. zu betteln und dabei zufällig im Hause der Geschädigten vorsprach. K. erklärte, daß er den Beischlaf ausgeführt hätte, wenn sich die Frau nicht gewehrt und er nicht das Nahen von Hilfe zu befürchten gehabt hätte. Den ihn verhaftenden Amtsdiener fragte er, ob er ins Zuchthaus käme.

Die Prüfung des Geisteszustandes, die ich gemeinschaftlich mit dem zuständigen Kreisarzt vornahm, zeigte K. als einsichtigen Menschen.

Er vermochte im Zahlenkreise von 1 bis 100 zuzuzählen und abzuziehen, ohne und mit Überschreiten des Zehners, kannte die Geldsorten, verstand damit zu rechnen, konnte Geschriebenes ziemlich geläufig lesen, wußte die Gebote aufzusagen, wußte auch, daß Gott zornig sei, wenn die Menschen sündigen, ferner daß er (K.) wegen des von ihm begangenen Verbrechens bestraft werde. Die Namen des Kaisers, der Heimatprovinz, des Vaterlandes waren ihm geläufig. Auf die Frage, ob er oft an Kopfschmerzen leide, antwortete er verneinend. Er empfinde sie nur, meinte er, wenn er Bier getrunken habe. Die Straftat begangen zu haben, gestand er zu; seine (nicht erhebliche) Angetrunkenheit damals gab er als Grund dafür an, daß er sich nicht auf alle Einzelheiten erinnern könne.

Welche Vorgänge in der Seele des Täters zu der hier geschilderten Handlung führten, zeigt nachstehendes Gutachten: Der 36 Jahre alte taubstumme Angeklagte hat die Taubstummenanstalt in B. besucht und ist dort wohl 6 Jahre unterrichtet und erzogen worden. Aus der Voruntersuchung habe ich den Eindruck gewonnen, daß er in Bezug auf Verstand billigen Anforderungen entspricht. Eine Prüfung, die ich mit ihm anstellte, ergab Folgendes: (s. d. vorstehenden Angaben). Immerhin gehört der Angeklagte zu den weniger gebildeten Menschen, bei denen Handlungen aus Neigung, Begierde, sogenannte ideomotorische Handlungen die Regel bilden. Sie haben mit den Triebhandlungen, zu denen ihrem Ursprunge nach auch die in die Sphäre des Geschlechtslebens fallenden Handlungen gehören, das gemein, daß sich an den Anreiz zur Handlung oder Bewegung diese reiht, ohne daß eine Überlegung darüber eintritt, welche Folgen sich daraus für den Handelnden und für andere ergeben. Im Anfang dieser Handlungen erweist sich das Gewollte als das Unlustschaffende, weil der Wollende es nicht besitzt oder weil die den Anreiz aufhebende, ihn befriedigende Bewegung noch nicht erfolgt ist. Es entstehen dann Vorstellungen dessen, was der Unlust abhilft, ein Begehren dessen, was Lust schafft. So zeigt sich das Handeln durch Gefühle oder Gefühlswerte, weiterhin noch durch Vorstellungen bestimmt, die sich in Erkenntnisse, in sprachlich geformte Urteile verwandeln können, aber nicht müssen. Bei den lautsprachlich gewandten Hörenden wird eine solche Umwandlung viel schneller vor sich gehen, als beim Taubstummen. Dort wird demgemäß auch ein Überdenken und klares Erkennen des Beweggrundes eher eintreten, wird die Angabe, warum so und nicht anders gewollt und gehandelt wird, leichter fallen als hier. Daher auch der sprachlich gering gebildete Taubstumme oft auf die Frage nach dem Warum? seines Handelns nur die Antwort hat: Ich will, eine Antwort, die zur Annahme eines grundlosen, freien, nicht bestimmten Handelns verleiten kann.



Eine solche Handlung aus Begierde war die des Angeklagten. Das Auftauchen der Frau in seinem Blickfelde reizte ihn, sie zur Befriedigung seines Verlangens zu bringen. Er hätte nun in der Zeit, bis er an sein Opfer herankam, Gelegenheit zur Überlegung der Folgen des beabsichtigten Handelns gehabt, die zu Vorstellungen geführt hätte wie: Das darfst du nicht tun; das ist verboten; du wirst bestraft; die Frau kommt in Angst und Schrecken. Nichts von alledem. Das Verlangen nach Bewältigung und Assimilation (Ausgleichung) des Reizes beschäftigte ihn allein, ein Beweis, daß die Erziehungeinwirkungen auf ihn in der Taubstummenanstalt keine nachhaltigen Folgen gezeitigt haben, daß seine Neigung, lieber andern zu schaden, als sich in seinem Gefühlsleben Beschränkungen aufzuerlegen, in ihm herrschend ist. Das besagen auch seine, zwar in anderer Richtung liegenden vielen Vorstrafen. Er hat der Gewöhnung aus dem Anstaltleben her, der besseren Erkenntnis zu folgen, entsagt, die Vorstellung, daß er für sein Handeln verantwortlich sei, nicht rechtzeitig wirksam werden lassen, weil er, wie die meisten Straffälligen, selbstsüchtig und willenschwach ist. Er wollte zwar die Frau durch Überredung seinem Verlangen geneigt machen; jedoch nahm seine Begierde Affektcharakter an, als das abweisende Verhalten der Frau die Befriedigung hinzog. Der Angeklagte warf die Zeugin hin und versuchte sie zu notzüchtigen. Nur der erfolgreichen Abwehr der Frau und der Scheu vor körperlicher Strafe seitens herbeieilender Hilfebringer ist es zuzuschreiben, daß er von seinem Opfer abließ, daß sich an die aus der Begierde geborenen Handlungen nicht noch eine auf einen innern Reiz antwortende Triebhandlung reihte. Diese Hemmungen der Begierde ließ das Ungestüme abflauen und es blieb in ihm nur noch der Wunsch nach dem Unerreichbaren, Zurückliegenden übrig.

Der Angeklagte ist hinreichend geistig entwickelt. Sein sittliches Bewußtsein aber unterdrückt er, um sich Vorteil und Annehmlichkeit auf Kosten anderer zu sichern. Die ihm eigene Willensschwäche kann zu einem Teil auf sein Gebrechen insofern zurückgeführt werden, als ihn die Schwierigkeit, mit seiner Umgebung zu verkehren, einer bei Hörenden nicht zu unterschätzenden Bildung- und Erziehunggelegenheit beraubt. Das ist aber noch immer kein hinreichender Grund für Zubilligung der Wohltat aus § 58 St. G. B. Der Angeklagte hat unzweifelhaft die Einsicht, die zur Erkenntnis der Strafbarkeit seiner Handlung erforderlich ist; er mußte und konnte sich bei Begehung der Tat sagen, daß er gerichtlich bestraft werde. Dem entsprach auch das Schwurgericht, das ihn unter Versagung mildernder Umstände zu 2 Jahren Zuchthaus verurteilte.

4. Zu Betrachtungen ähnlicher Art führt der folgende Fall: Der



48 Jahre alte taubstumme Pferdeknecht K., der früher einen notdürftigen Unterricht in einer Taubstummenanstalt genossen hatte, dessen Erfolge nur noch in einzelnen Spuren vorhanden waren, hatte mit einer Stute widernatürliche Unzucht getrieben und war dabei betroffen worden. Um die Entdeckung zu verhüten, hatte er den Docht der brennenden Stallaterne heruntergedreht. Er gab an, vorher 3 bis 4 Glas Schnaps getrunken zu haben und angetrunken gewesen zu sein.

Es ist eine durch die Erfahrung oft bestätigte Tatsache, daß übermäßiger Alkoholgenuß Reize im Körper hervorruft, deren Ausgleich nur durch Vornahme sexueller Handlungen bewirkt wird. So auch hier. Zur Behebung der aus solchen Reizen entstehenden anfänglichen Unlustgefühle, einem bis zur Lösung der Spannung andauernden Unbehagen, bietet sich den ländlichen Knechten in dem öfteren Verkehre mit den auf gleich niederer Bildungstufe stehenden Mägden hinreichend Gelegenheit, weil der Entschluß, sich hinzugeben, meist mit dem Gedanken der endlichen Umwandlung des illegalen in einen legalen Geschlechtsverkehr verschwistert ist. Ein dem reiferen Mittelalter angehöriger, mit irgend welchen Reizen für das nachgeschaffene Geschlecht kaum noch ausgestatteter taubstummer Knecht, der seine diesbezüglichen Anträge statt in Worten nur in selbst in diesen Kreisen Anstoß erregenden Gebärden zu stellen vermag, wird es jedoch in dieser Hinsicht schwerer haben. Die Möglichkeit einer Heirat liegt in solchem Falle den Mädchen weit ferner, hat für sie auch wenig Verlockendes.

So kam es wohl, daß K. geschlechtlichen Irrungen verfiel. Was er im vorliegenden Falle tat, ist wahrscheinlich nur eine Wiederholung früheren Handelns. Gewiß hatte er anfänglich überlegt, wie er sich vor Entdeckung bewahren sollte, welche vorbereitenden Maßnahmen dieserhalb zu treffen seien. Denn während des Verlaufs eines solchen Vorganges, vom Auftreten des Reizes, des als Wille sich zeigenden Unlustgefühls, das der Reiz unmittelbar hervorruft, bis zur Auslösung der Lust schaffenden Bewegung bleibt für Überlegungen kein Raum. Was zuerst auf Grund von Nachdenken an vorbereitenden Handlungen — ich verweise auf das Verdunkeln des Stalles, auf das Herbeischaffen des Stuhles — ausgeführt worden war, ließ sich jetzt, im Wiederholungsfalle, auf dunkle, unklar bleibende Vorstellungen zurückführen, die sich beinahe gleichzeitig mit dem Reize einstellten. Bei der Enge des Bewußtseins mußten sie unklar bleiben, da die Assimilation des Reizes die Aufmerksamkeit beanspruchte. Diese natürlich nur auf das Sinnliche gerichtete Aufmerksamkeit war so angespannt, daß der Angeklagte nicht das Beobachtetwerden bemerkte. Die Begierde machte ihn blind.

Der ganze Vorgang als Triebhandlung kennzeichnet sich dadurch,



daß sich an den von innen her auftretenden Reiz die seine Behebung bewirkenden Bewegungen fast unmittelbar reihen. Daß der Angeklagte Unrecht tat, das wußte er. Dafür spricht das Verdunkeln des Tatortes. Er wußte aus Überlegung, die früher nach der Vornahme gleicher Handlung zustande gekommen sein mochte, daß sein Tun ihm die Verachtung und den Abscheu seiner Umgebung eintrug. Er gab auch zu, etwas Strafbares begangen zu haben. Diese Erkenntnis beruhte auf seinem natürlichen Gefühl. Freilich konnten solche früher aufgetauchte, doch kaum zu Urteilen geformte und daher unklar gebliebene Bedenken bei dem geringen Bildungstande, bei dem langsamen Verlauf seelischer Vorgänge in einem noch dazu taubstummen Pferdeknechte nicht die auf Behebung des anfänglichen Reizunlustgefühls und die auf Hervorrufen des Lustgefühls abzielenden Bewegungen unterdrücken. Die Lust war eben so stark, wie die hemmenden Vorstellungen zu schwach. Die Rücksichtnahme auf alle diese Umstände ließ den Gerichtshof dem Angeklagten mildernde Umstände zubilligen. Auch Verfehlungen dieser Art haben mit der Taubstummheit nichts zu tun. Nach mir gewordenen Mitteilungen werden sie leider vielfach auf dem Lande in geistig und sittlich tief stehenden Kreisen begangen.

5. Der taubstumme 43 Jahre alte Schuhmacher P. hat sich wiederholt schon Sittlichkeitsverbrechen und tätliche Beleidigung zu Schulden kommen lassen. Er ist von ruhiger, stiller Gemütsart, ein geschickter und fleißiger Arbeiter und keineswegs übermäßigem Alkoholgenuß ergeben. Leider versucht er immer wieder, minderjährige Mädchen an sich zu locken, indem er ihnen ganz geringe Geldbeträge schenkte, um mit ihnen unzüchtige Handlungen vorzunehmen. Im vorliegenden Falle hatte er sich bei zwei Mädchen vergeblich bemüht; sie nahmen wohl das Geld an, entfernten sich dann aber. Erst bei einem dritten Mädchen hatte er nach eigenem Geständnis mehr Entgegenkommen gefunden. Nach geschehener Tat fühlt er stets tiefe Reue, schlägt sich dabei an den Kopf und gelobt Besserung — bis zum nächsten Male. Gelegentlich seiner zweiten Verurteilung war ich in der Lage, mich also über ihn zu äußern:

Der Angeklagte hat 6 Jahre die hiesige Taubstummenanstalt besucht. Er gehörte nach meiner Erinnerung zu den weniger fähigen Schülern, eignete sich aber die zu seinem Fortkommen nötigen Kenntnisse an und war ein ruhiger, stiller Knabe. In seinem Handwerk leistete er, wie ich weiß, ersprießliche Arbeit, so daß nach seiner ersten Verurteilung der bisherige Meister mit seiner Wiedereinstellung in das Arbeitverhältnis rechnete. Im Großen und Ganzen war er hier fleißig und zeigte nur selten Neigung zum Nichtstun. Er besserte sich aber

sofort, wenn er dieserhalb zurechtgewiesen wurde. Er ist sehr leicht bestimmbar, von schwachem Willen.

Oberflächliche Betrachtung würde seine Tat in die Reihe der Triebhandlungen, der einfachsten Willenshandlungen verweisen, Handlungen, bei denen sich an den von innen heraus bemerkbar machenden Reiz sofort die entsprechende Bewegung schließt, um das aus dem Reiz entstandene Unbehagen zu beheben und an seine Stelle ein Lustgefühl treten zu lassen.

Aus früher schon vorgenommenen Handlungen gleicher Art aber ist das erwähnte Lustgefühl dem Angeklagten in Erinnerung geblieben. Er vermag es sich wieder vorzustellen und diese Erwartungvorstellung vor dem Erfolg taucht in ihm auf, wenn er sich bei ihm günstig erscheinender Gelegenheit Mädchen gegenüber sieht. Die Erinnerung an das Lustgefühl macht ihm dessen erneute Schaffung begehrenswert und versucht ihn, es wieder hervorzurufen. Seine Handlung ist daher als Neigunghandlung, als Handlung aus Begierde anzusprechen.

Bei dieser Art von Handlung bleibt meist keine Zeit, über ihre Folgen nachzudenken. Wenn sich demnach zwischen Reiz und Bewegung oder Handlung eine Spanne Zeit schiebt, so wird sie von unklaren Vorstellungen über die Erreichung des Zieles der Handlung ausgefüllt. Trotz der Länge der Zeit, die dem Angeklagten bis zur Erreichung des Zieles bei dem dritten Mädchen blieb, unterliegt es für mich keinem Zweifel, daß sie nur von dem Verlangen nach der Erreichung des Begehrs erfüllt war.

Bei seiner Willensschwäche ist der Angeklagte schwerer als andere imstande, seinen einmal erwachten Neigungen eine andere Richtung zu geben, wenn sie auf ein schädliches Ziel ausgehen. In seiner Lebensstellung stets von andern abhängig, überläßt er diesen auch das Nachdenken über seine Angelegenheiten. Im Denken also wenig geübt, geistig wenig regsam, bemüht er sich auch nicht, sich über die Folgen seines Tuns rechtzeitig Gedanken zu machen.

Daß sich der Angeklagte immer an Mädchen minderen Alters heranmacht, erkläre ich mir daraus, daß er als Taubstummer bei erwachsenen vollsinnigen Mädchen wenig Glück hat, weil diese sich einmal durch die mangelnde Verständigung zu ihm nicht hingezogen fühlen und sich auch sagen, daß ihnen ein Taubstummer keine besonderen Aussichten fürs Leben bieten kann.

Man dürfte berechtigt sein, bei dem Angeklagten im Hinblick auf seine langsame Auffassung, seine geringe Urteilsfähigkeit, die leichte Bestimmbarkeit, die Willensschwäche, die Wandelbarkeit des Gefühllebens, das sich mitunter im starken Hervortreten des pervers

gerichteten Geschlechtstriebes kundgibt, von einer geistigen Unzulänglichkeit (Debilität) zu reden.

Kann ihn das alles auch nicht straflos machen — denn die zur Erkenntnis der Strafbarkeit seiner Handlung erforderliche Einsicht besitzt er — so dürfte es doch strafmildernd ins Gewicht fallen.

Das Gericht billigte ihm mildernde Umstände zu — sie ihm zu gewähren hatte auch der Staatsanwalt beantragt — und erachtete die Straftat mit $1^1/_2$ Jahren Gefängnis gesühnt.

6. Der taubstumme Schneider S., der die Taubstummenanstalt besucht hat, stahl eines Abends gelegentlich eines Bockbierfestes ein Fahrrad, das im Hausflure des Gasthauses unbeaufsichtigt stand, und fuhr darauf heim in das nächste Dorf. Einige Tage später stattete unser Schneider der Stadt, wo er den Diebstahl verübt hatte, auf seinem Stahlroß einen Besuch ab, hatte aber das Unglück, dem Eigentümer des Rades zu begegnen, der sein Rad sogleich wiedererkannte, trotzdem es sich mancherlei Abänderungen hatte gefallen lassen müssen. So hatte der Dieb die Lenkstange mit einer Tuchkante, einem Salband, umwickelt, die Glocke abgenommen, die Rennhaken abgebrochen und eine alte Satteltasche angebracht. Zunächst benannte er einen gleichfalls taubstummen Schneider K. in O. als den Eigentümer des Rades. Dieser aber war unauffindbar. In der Hauptverhandlung gab der Angeklagte jedoch an, er sei damals betrunken gewesen und habe sich das Rad nur leihen wollen. Deshalb habe er auch die Lenkstange umwickelt, um sie vor Beschädigung zu schützen. Alle andern Veränderungen vorgenommen zu haben, bestritt er. Schließlich gestand er zu, daß er durch die Umwicklung der Lenkstange über die Herkunft des Rades täuschen wollte. Er wurde wegen Diebstahls unter Zubilligung mildernder Umstände verurteilt.

Ob der Angeklagte, der bisher noch unbestraft war, das Fahrrad gestohlen hätte, wenn er nicht betrunken war, erscheint mir zweifelhaft. Ich neige aber zu der Annahme, daß der Alkoholmißbrauch da um so mehr den mühsam errichteten sittlichen Aufbau ins Wanken bringt, wo er nicht auf straffe Gewöhnung gegründet, nicht durch klare Erkenntnis und gesunde Urteilfähigkeit gestützt wird. Leider erweist sich bei den meisten Taubstummen, die einer nicht einwandfreien Häuslichkeit entstammen und nach der Schulzeit wieder in diese oder in bedenkliche Lehrverhältnisse eintreten, die sechs- bis siebenjährige Bildungzeit als zu kurz, um für eine spätere gute Charakterausgestaltung Vorsorge zu treffen. Wenn Th. Ziegler den Charakter als die Summe aller Gewöhnungen und Übungen, aller erworbenen Dispositionen und Fertigkeiten, aller geläufigen Vorstellungen und Maximen begreift, so läßt sich hieraus der Umfang der der Cha-

rakterbildung gewiesenen Aufgabe ermessen. Handelt es sich doch dabei darum, durch Üben Gewohnheiten zu schaffen, die Dispositionen zu entwickeln, Vorstellungen zu bilden und Grundsätze für das Handeln abzuleiten. Nicht die Schule allein kann sie erfüllen. Natur und Leben müssen mit daran schaffen. Ererbt das Kind von den Eltern gar noch für das künftige sittliche Gepräge nachteilige Anlagen, dann hat die planmäßige und zufällige Erziehung die erschwerte Aufgabe, durch Vorbild und Lehre neue Richtlinien für Denken und Handeln zu bieten. „Wahrnehmungen und Erlebnisse machen zu lassen, um die auftretenden Reize richtig zu deuten und zu lenken“, manche auf Grund ererbter Dispositionen zustande kommenden Bewegungen, wenn nötig, zu hemmen. Die meisten unserer Taubstummen entstammen aber Kreisen, die sich der Erziehung ihrer Kinder nicht viel widmen können; die weitere Umgebung befaßt sich ebenfalls nicht mit dem fremden taubstummen Kinde, zumal ihm der Sinn abgeht, durch den man für gewöhnlich am meisten erzieherisch einwirkt[1]). Bleibt dann der Schule die Aufgabe, den künftigen Charakter zu begründen, so müssen alle übrigen sonst noch in Rechnung zu stellenden Einflüsse, also auch eine in der Lehrlingzeit erforderliche sittliche Beeinflussung vorhanden sein, um die Charakterfestigung zu gewährleisten. Die in dieser Beziehung gerade bei der Taubstummenbildung sich ergebenden Schwierigkeiten machen die Grundsatzlosigkeit im Leben des Taubstummen, die leichte Möglichkeit der Beeinflussung seines Handelns, die schnell von unsaubern Elementen erkannt wird, erklärlich.

Wie S. über den Diebstahl zu täuschen versuchte, das hatte er sich bis in die Einzelheiten zurecht gelegt. Vorerst mußte das Rad unkenntlich gemacht werden. Daß er dazu ein Salband benützte, einen Endstreifen von Tuchballen, war nicht sonderlich schlau. Denn jedermann weiß, daß Schneider solche Streifen in Fülle haben, und man brauchte nicht viel Geist dranzugeben, um zu erraten, daß der augenblickliche Besitzer des Fahrrades aus irgend einem Grunde das Band um die Lenkstange gewunden habe. Auch damit hatte S. nicht gerechnet, daß man nach dem von ihm benannten früheren Besitzer, dem taubstummen K., der sich angeblich in der benachbarten Kreisstadt O. aufhalten sollte, forschen würde. In dieser Beziehung erwies er sich wenig unterrichtet, erfahrungarm. Die vielfach vorgenommenen übrigen Änderungen am Fahrrad zum Zwecke der Täuschung zeugen aber von so viel Witz, Nachdenken, wie das Volk dergleichen wohl bei den vollsinnigen Jüngern eines Hans Sachs und Jakob Böhme, nicht aber bei einem taubstummen Schneider zu finden vermutet. Beinahe

[1]) Vgl. Seite 19.

könnte man von analytisch gerichteter Intelligenz bei ihm reden, der das das Einzelziel abwägende, sonst aber systemlose Handeln entsprechen dürfte, das sich in diesem Falle offenbart. Das Umwickeln der Lenkstange, hatte sich der Angeklagte gesagt, darfst du zugeben und mit der Sorge vor Beschädigung begründen. Mit der Angabe, das Rad sei geliehen, ließen sich aber die weiteren daran vorgenommenen Veränderungen nicht vereinbaren. S. bestritt sie deshalb auch so lange, als er die Behauptung von dem Leihabkommen aufrecht erhielt. Die Tat selbst ist wie die meisten Diebstähle ein Handeln aus der Begierde, etwas zu besitzen, was andern gehört. Das Wahrnehmen des verlassen dastehenden Rades rief in S. das Verlangen darnach hervor und schaffte in ihm ein Unlustgefühl, weil er es nicht sein Eigen nennen durfte. In ihm tauchte nun die dunkle Vorstellung auf, daß das Mitnehmen des Rades ihn von dem unangenehmen Gefühl befreien könnte, und nun erfolgte der als ideomotorisches Handeln sich darstellende Diebstahl. Die zu Haus vorgenommenen Veränderungen des Fahrrades fallen unter den Begriff der Willenshandlung in engerem Sinne. Hier findet nicht nur ein Übergang vom Gefühl zur Bewegung ohne oder mit begleitenden Vorstellungen statt, sondern das Handeln zieht sich (nach Ziegler) in eine Kette auseinander: in der Mitte der Zweck, vorn die Mittel, hinten die Folgen. Und zwar tritt, genau besehen, der Zweck doppelt auf, nicht nur hinter, sondern auch vor den Mitteln, als das, um was es zu tun ist und was den Täter in Bewegung setzt. Dem folgt das Denken, um die Mittel zu ersinnen, dann das Handeln, um den Zweck, das eigentlich Gewollte, zu erreichen. So wird der Zweck Beweggrund, Urheber der ganzen Reihe, das aber nur insofern, als er Gefühlswert für den Handelnden hat und ihm Lust und Befriedigung in Aussicht stellt. Erscheint er ihm als wertvoll, wird er auch die Mittel zu seiner Erlangung bestimmen, die aber dem Zweck des Handelns anzupassen sind; denn mit dem Zweck würden sich auch die Mittel ändern.

7. Daß ein Taubstummer sein Gebrechen als Mittel für den Beweis seiner Unschuld benützt, sollte man kaum für möglich halten. Dennoch kommt es vor. Hier ein Beispiel. Der etwa 34 Jahre alte, sicherlich aus Polen oder Galizien stammende taubstumme Ziegelei- oder Schachtarbeiter, frühere Bäcker (?) Joseph G., der in den ersten Lebensjahren ertaubt sein mag, aber ohne Unterricht in einer Taubanstalt geblieben ist, betätigt sich besonders auf dem Felde des Taschendiebstahls, teils allein, teils in Gesellschaft anderer. Wenn er ertappt wurde oder auch nur seine Festnahme fürchtete, so ging er unauffällig davon, blieb aber auch natürlich auf Aufforderung nicht stehen und entkam so öfter. Wurde er aber dennoch gefaßt, so wies er darauf hin, daß



er doch wohl eiligst geflohen wäre, wenn er sich schuldig gefühlt hätte, der Aufforderung des Polizeibeamten, stehen zu bleiben, auch nachgekommen wäre, wenn er sie nur vernommen hätte. — Als mir G. zum ersten Male begegnete, erklärte er mir, daß er weder hören noch sprechen, weder schreiben noch lesen könne. Es stellte sich aber heraus, daß er Zahlenzeichen lesen und schreiben konnte. Da der Polizeibericht in ihm einen Menschen vermutete, der taubstumm zu sein vorschützte, sah ich ihn darauf hin etwas näher an. Seine Zeichensprache aber war einwandfrei; er verstand auch das, was ihm in Gebärden vorgehalten wurde. Hinweise auf Dinge oder Tätigkeiten und deren Wiedergabe im Bilde beantwortete er in Zeichen, die jede Unklarheit ausschlossen. Sein Gang war schlürfend. Doch wandte er sich nicht immer sofort um, wenn hinter ihm Erschütterungen des Fußbodens erfolgten. Da, wie ich auch in anderen Fällen feststellen konnte, wirkliche Taubstumme nicht immer darauf achten, zumal wenn sie ihre stark gespannte Aufmerksamkeit auf irgend etwas gerichtet halten oder überhaupt nur wenig Aufmerksamkeit zeigen, konnte mich dieser Umstand allein nicht veranlassen, in ihm einen Simulanten zu sehen. Später erfuhr ich noch von ortansässigen Taubstummen, daß G. bereits Monate lang mit ihnen verkehre, ohne daß ihnen ein Zweifel an dem Gebaren ihres Leidensgenossen aufgetaucht wäre. In dieser Hinsicht konnte ich also beruhigt sein. Von eben diesen Taubstummen erfuhr ich aber manches (leider erst nach der zweiten Verurteilung des G. in G.), was mir einen hinreichend tiefen Einblick in das gefährliche Treiben dieses Burschen gab. Darnach ging G. Sonnabends auf Reisen, von denen er meistens erst Montag Vormittag zurückkehrte. Nach solchen Reisen, die er, wie er sagte, an die russische Grenze (nach K.) unternahm, prahlte er mit goldenen und silbernen Taschenuhren, mit Ringen und mit viel Gold- und Silbergeld. Es gehört die ganze auf Unerfahrenheit beruhende Leichtgläubigkeit der Taubstummen und die Frechheit des G. dazu, daß dieser ihnen vorreden durfte, er gewinne diese Dinge im Kartenspiel. Zweifellos traf er sich in der Nähe seiner Heimat mit Diebgenossen, mit denen er den Taschendiebstahl gemeinsam betrieb. Es dürfte nicht viele gewerbsmäßige taubstumme Taschenplünderer geben, da eine solche Tätigkeit die Anspannung aller Sinne erfordert. Daher kam es wohl auch, daß G. in kurzer Zeit dreimal hintereinander ertappt wurde. Besonders für die Handtaschen unaufmerksamer Frauen, die allerdings zum Taschendiebstahl herausfordern, hatte er besondere Vorliebe. Wo G. bemerkte, daß Frauen in ein Gedränge gerieten, sei es auf dem Jahrmarkte, sei es am Schaufenster eines Warenhauses, sei es auf dem Bahnsteige, da pirschte er sich sofort heran, und wenn es durchaus zu keinem Drängen

kommen wollte, da verstand er es in Gemeinschaft mit einem Kumpan, ein solches hervorzurufen. In G. öffnete er am Verkaufbudenstande und am Schaufenster Frauen die Handtaschen und versenkte seine Hand hinein, um das, was ihm begehrenswert erschien, daraus zu „klauen“. Als die Opfer des G., auf sein Vorhaben aufmerksam geworden, ihn zur Rede stellen wollten, ging er an der entstandenen Aufregung anscheinend ganz uninteressiert, gemächlich davon, bis er, um die Ecke außer Sehweite gelangt, das Hasenpanier ergriff. Stets stellte er in Abrede, die Tasche geöffnet zu haben. Sie habe, sagte er, offen gestanden, und er spürte dann nur den Drang, sich von ihrem Inhalt zu überzeugen. Eines Tages war er, nachdem er zwei Gefängnisstrafen in G. verbüßt hatte, nach B. gekommen. Hier begab er sich mit einem hörenden galizischen Schneiderlehrling Kauma W. nach einem Bahnsteige des Hauptbahnhof. Beide drückten plötzlich von hinten auf die einsteigenden Personen. In dem dadurch entstandenen Drängen wurde einer Frau der Geldbeutel aus der Kleidertasche entwendet. Sie hatte wohl vorher bemerkt, daß es G. war, der auf sie drängte, daß ihm W. plötzlich einen bezeichnenden Blick zugeworfen hatte, und aus ihrem Gesichtskreis verschwunden war. Auch G. folgte darauf dem W. Zu beider Verhängnis wurde es, daß gerade, als W. mit G. den gestohlenen Geldbeutel auf seinen Inhalt gemeinsam geprüft hatten und den Bahnsteig, nun aber getrennt, verlassen wollten, die bestohlene Frau Lärm schlug. W. wurde angehalten und G. kroch unter dem noch stehenden Zuge hindurch, um das Weite zu suchen, kam aber auf einen nur für Gepäckträger bestimmten Nebenbahnsteig, wo er leicht dingfest gemacht wurde. Der noch junge W. gestand den Diebstahl ein. W. und G. aber wollten sich nicht kennen. G. gab an, er wäre an den Zug gekommen, um sich von seiner abreisenden Mutter zu verabschieden. Dabei sei er zufällig an W. vorübergekommen, an ihn angestoßen und, aufmerksam auf den Geldbeutel geworden, habe er sehen wollen, was darin war. Die beiden Bahnsteigkarten jedoch, die G. und W. abgenommen wurden, waren demselben Automaten entnommen worden und zeigten fortlaufende Nummern.

Der Angeklagte G. war von großer Gestalt, hatte lebhafte Augen, zeigte schnelle Auffassung und konnte sich rasch und klar äußern. Seine Phantasie war rege, die Gabe, sich zu verstellen und zu heucheln, war ihm in reichem Maße eigen. Er war wohl erst in den ersten zehn Lebensjahren ertaubt, hatte anfangs vielleicht die Volksschule, nach seiner Ertaubung wohl aber weder diese noch eine Taubstummenanstalt besucht. Seine Befähigung ist als eine gute anzusprechen. Hätte er einen geordneten Unterricht und eine sorgsame Erziehung genossen, so hätte er als Handwerker seinen Lebensunterhalt



gefunden und nicht als gering entlohnter Arbeiter scheel nach den Besitzenden zu schauen, nach deren Eigentum nicht in dem Maße Begehr zu haben brauchen, daß er zum Verbrecher wurde. Bei seiner Beanlagung war er durch die Beobachtung des Tuns und Lassens seiner Mitmenschen ohne Zweifel zur Unterscheidung von Recht und Unrecht gekommen. Er hatte auch das Verhältnis von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge erkannt, vermochte wohl auch im Konkreten zu schließen. Ich bin nicht geneigt, bei ihm das Vorhandensein von moralischem Schwachsinn anzunehmen. Denn es fehlen dafür gewisse Vorbedingungen. Der Angeklagte ist allerdings ein unfertiger Mensch, d. h. er hat sich nie über die unteren Stufen des menschlichen Daseins erhoben. Ob erbliche Belastung vorliegt, ob ferner seine Verdorbenheit sich von Jugend her schreibt, konnte bei der völligen Unkenntnis über seine Vergangenheit nicht festgestellt werden. Wenn sein Verhalten hier und da Urteilsschwäche erkennen ließ, so lag das mehr an der unvollendet gebliebenen Erziehung und Bildung, als an krankhafter geistiger Entwicklunghemmung. Es berührte ihn nicht, daß sein Handeln andern Schaden zufügte und ihnen mindestens Verdruß, Ärger, sogar Kummer bereiten mußte, auch nicht, daß es ihn der Verachtung seiner Mitmenschen preisgab. Er war der höheren ethischen und ästhetischen Gefühle bar, Vorstellungen und Begriffe dieser Art sind nicht einmal in ihm geschaffen, geschweige „denn mit seinem Ich so fest verankert worden, daß sie für sein Denken und Handeln bestimmend wurden". Das ist der Grund, warum meistens Verbrechen und Bildungsmangel verschwistert sind. G. wußte, daß er für seine Übeltaten bestraft wird. Von dem Rechte und der Pflicht des Staates aber, seine Glieder vor Schädigung durch verbrecherisch veranlagte Personen zu schützen, gab er sich ebensowenig Rechenschaft wie viele Vollsinnige auf niederer geistiger Stufe. Für solche Leute ist das Strafgesetzbuch nicht mehr als Polizeivorschrift. Würde das Bewußtsein: „Du wirst für deine Übeltat bestraft" nicht wenigstens den geringsten Grad der zur Erkenntnis der Strafbarkeit der Handlung erforderlichen Einsicht ausmachen, so würden sehr viele freigesprochen die Anklagebank verlassen können. Wenn ich bei G. auch das Vorhandensein der hier berührten Urteilschwäche zugab, konnte ich doch nicht den Mangel jeglicher Einsicht, die zur Erkenntnis der Strafbarkeit seiner Handlungen nötig ist, zugeben.

8. Ein nicht minder gefährlicher Mensch als der vorerwähnte G. ist der frühere Maurer, dann Kutscher, zuletzt berufslose D. Er hat die Taubstummenanstalt sechs Jahre lang besucht. Mit Gehör- und Sprachresten bei seinem Eintritt in die Anstalt noch ausgestattet, wurde er, da die Schüler angeblich nach Fähigkeiten gesondert unterrichtet wurden, den

fähigsten Schülern des betreffenden Jahrganges zugeteilt, obgleich man wissen mußte, daß gute Sprecher unter den Taubstummen nicht immer gut beanlagt sein müssen. Damals galt aber in der betreffenden Anstalt deutliches, wenn auch nur mechanisches Sprechen der taubstummen Schüler alles, so viel, daß man vor Staunen darüber nicht nach den Ergebnissen des den Lehrstoff und das Verstehen und Anwenden der Sprachformen vermittelnden Unterrichts- und der wahren Herzens- und Gemütsbildung verbürgenden Erziehung fragte. Nachdem D. drei Jahre als fähiger Schüler in der Anstalt verbracht hatte, ging es mit ihm rückwärts so lange, bis er bei den Unfähigen seines Jahrgangs saß und mit ihnen zusammen nach wiederum drei Jahren die Anstalt verließ. Man könnte hieraus den Schluß auf eingetretene Verstandesminderung ziehen. Ich tue es nicht. Es zeigte sich nämlich bald, daß D. ein Taugenichts war. Kein Lehrer wollte ihn in seiner Klasse haben. So kam es, daß er, das war damals möglich, von der A- allmählich bis zur D-Gruppe seines Jahrgangs, von der Abteilung mit den fähigsten bis in die mit den unfähigsten Schülern geschoben wurde, wo der keineswegs schwach beanlagte Knabe endlich eine bleibende Stätte fand. Er mußte sich hier notwendigerweise langweilen. Während seine Mitschüler ihre schwachen Geisteskräfte zu betätigen gehalten waren, um ein Weniges an Kenntnissen und Fertigkeiten zu erwerben, waren die Gedanken des D. dabei, immer neue Übeltaten zu ersinnen und vorzubereiten. Nicht nur daß der Knabe stahl, wo sich ihm Gelegenheit dazu bot, er wurde auch roh und gewalttätig. Nach seiner Entlassung aus der Taubstummenanstalt mied D. bald geregelte Arbeit und kam in zweifelhafte Gesellschaft, mit der er gemeinsam, aber auch allein Diebstähle, Überfälle und Schlägereien ausführte. Bereits zwölfmal ist er wegen Diebstahls vorbestraft. Vor kurzem wurde er wieder bei einem Einbruch in einen Warenkeller ertappt. Er hatte mit andern gezecht. Sie gingen gemeinschaftlich aus dem Schanklokal weg. D. gab nun an, er wäre den Genossen vorausgeeilt; diese wären heimgegangen und er wäre allein zum Einbruch geschritten. Die von Zeugen auf der andern Straßenseite bemerkten Männer wollte er nicht kennen. Die Tatsache, daß etwa 10 bis 12 Säcke mit Grieß, Graupe und Reis fehlten, machte das Zusammenwirken mehrerer Personen höchst wahrscheinlich. D. jedoch wollte nur einen Sack Grieß gestohlen haben, vor dem stehend er bei der Entdeckung des Einbruchs betroffen wurde. Er räumte ein, eine Tür mittelst Stemmeisens aufgebrochen, an der zweiten die darin befindliche Glasscheibe eingeschlagen und nach seiner Behauptung durch diese Öffnung den Sack mit Grieß aus dem Keller befördert zu haben. Trotz aller Vorhaltungen, daß er auch dazu Helfershelfer gehabt haben müsse, bestritt er die Mitwirkung der der Behörde



als verdächtig erscheinenden anderen Zechgenossen. Er wurde zu zwei Jahren Zuchthaus und fünfjährigem Ehrverlust verurteilt.

Diese Kennzeichnung des D. und die hier aufgeführten Tatsachen hätten früher genügt, daß die Psychiater das Vorhandensein von moralischem Schwachsinn festgestellt hätten. Denn man begriff ehedem darunter „alle aus krankhaften Vorgängen des Fühlens und Handelns entspringenden psychischen Krankheiterscheinungen“, krankhafte Verkehrtheiten natürlicher Gefühle, Affekte, Neigungen, Gewohnheiten, moralischer Anlagen und natürlicher Antriebe. Es handelte sich dabei also nicht um „eine einheitliche, in sich abgeschlossene Krankheitform, sondern um einen Krankheitzustand, der im Verlaufe der verschiedensten Geisteskrankheiten auftreten und im wesentlichen aus der besonderen Art der Störungen des Handelns erkannt werden konnte“ (Binswanger, Über den moralischen Schwachsinn). Weiterhin sah man den moralischen Schwachsinn „als den von der frühesten kindlichen Entwicklung an sich bemerkbar machenden Defekt der ethischen Gefühle und Vorstellungen“ an. Man suchte nachzuweisen, „daß solche Störungen auch ohne jede Schädigung der Intelligenz vorhanden sein können“. So wurde es unmöglich, den Geisteskranken von dem Gewohnheitverbrecher zu trennen. Erst in neuester Zeit kam man darin überein, von moralischem Schwachsinn nur dann zu reden, wenn „mit der Verkümmerung und Verkehrung der moralischen und ästhetischen Eigenschaften des Menschen Entwickelunghemmungen auf geistigem Gebiete Hand in Hand gehen oder andere Anzeichen seelischer Erkrankung (z. B. Unruhe, Grimassenschneiden, motorische Affektentladungen) sich daneben bemerkbar machen.

Mochte die Schule D. auch bei den schwachbegabten Schülern seine Zeit verbringen lassen, so sprach das, wie gesagt, noch nicht für eine geringe geistige Beanlagung. Geistige Regsamkeit war bei ihm unverkennbar. Es kann also schon aus diesem Grunde von moralischem Schwachsinn bei ihm keine Rede sein. Wohl aber darf man behaupten, daß mangelnde Bildung und Erziehung, schlechter Umgang, Verführung, frühzeitige Gewöhnung an antisoziale Lebensführung ihn zum Verbrecher aus Neigung gemacht haben. Eine zu kurzfristige und falsche Bahnen einschlagende Bildung hat es versäumt, in ihm höhere ethische und ästhetische Gefühle zu wecken, Begriffe und Vorstellungen dieser Art entstehen zu lassen und diese so mit seinem ganzen Ich zu verankern, daß sie bestimmenden Einfluß auf sein Denken und Handeln gewannen[1]). Er ist nicht zu der Erkenntnis gekommen, daß er durch sein verbrecherisches Handeln andern schadet

[1]) Vergleiche hierzu Binswanger, Über den moralischen Schwachsinn, Berlin 1905.

und wehe tut, daß er sich die Verachtung seiner Mitmenschen zuzieht. D. ist, wie gesagt, ein Verbrecher aus Neigung. Er begehrt das, was andere besitzen, und liebt es auch (er wurde wiederholt wegen Körperverletzung bestraft), seine körperliche Überlegenheit andern fühlbar zu machen. Daß er dafür bestraft wird, weiß er. Daß es des Staates Recht, ja auch Pflicht ist, seine Bürger vor solch gefährlichen Neigungen einzelner zu schützen, kann er sich, mag er sich aber nicht sagen. Er hatte nach meiner Überzeugung die Einsicht, die zur Erkenntnis der Strafbarkeit seiner Handlung erforderlich ist (§ 58 St. G. B.).

9. Als Diebin besonderer Art gilt die jetzt etwa 59 Jahre alte taubstumme Arbeiterin M. M. aus M-dorf. Sie ist in keiner Taubstummenanstalt gewesen, ohne Unterricht aufgewachsen, sehr lebhaften Temperaments. Sie kennt die Geldmünzen, vermag damit umzugehen, führt leichte Rechenaufgaben mit Hilfe der Münzen, Finger und anderer dazu geeigneter Gegenstände aus; sie kann ihr Alter angeben, ihren Namen schreiben und weiß, daß sie damit bezeichnet wird. Sie äußert sich sehr geläufig in natürlichen Gebärdenzeichen, versteht auch leicht, was ihr auf diese Weise zum Ausdruck gebracht wird. Ihre Straftaten gesteht sie im großen und ganzen zu, sucht sie aber in milderem Lichte, sich selbst freilich auch mitunter als Opfer eines unglücklichen Zufalls hinzustellen. Jedesmal bittet sie, man möge sie nicht zu lange einsperren.

Sie stiehlt nicht zu aller Zeit und nicht allerorten. Nur zeitweise wird sie von der Begierde, anderer Leute Geld an sich zu bringen, beherrscht. Sie weiß auch, daß der Weizen der Taschendiebe nur da blüht, wo Ansammlungen von Menschen stattfinden. Und wie manche ihrer Zunftgenossen sich Bahnsteige, Theater, Marktplätze zum Arbeitfelde ersehen, wählt sie dazu die Kirche und den Friedhof ihres Wohnortes. Sie kennt es aus Erfahrung, daß in Andacht versunkene Frauen und Mädchen noch weniger auf ihre Taschen achten, als sie es für gewöhnlich schon tun. Stets sind Frauen ihre Opfer, mögen sie ihr Geld im Geldbeutel oder im Taschentuch eingebunden bei sich tragen, die M., die sich betend neben sie niederläßt oder beim Ausgang aus der Kirche an sie herandrängt, versteht es zu finden. Ihren Angaben, daß sie das Gestohlene auf der Erde liegend gefunden habe, daß ihr ein anderer Dieb den gestohlenen Beutel heimlich zugesteckt habe, um sich vor der Entdeckung zu schützen, finden natürlich keinen Glauben. Merkt sie das, dann bequemt sie sich mitunter auch zum Geständnis. Das entwendete Geld vermag sie gut zu verbergen.

Wie ich bei Diebstahl meistens die Frage nach der vorhandenen Einsicht, die zur Erkenntnis der Strafbarkeit der Handlung erforderlich ist, bejahe, so auch bei den von der M. verübten Vergehungen gegen



das Eigentum anderer. Ihr Tun zeugt von richtigem Denken und Schließen im Konkreten. Als Gewohnheitdiebin hat sie genugsam erfahren, daß das Stehlen bestraft wird, weshalb sie auch, wie erwähnt, allemal zu erkennen gibt, daß ihr an einer nur kurz bemessenen Freiheitstrafe viel gelegen sei.

10. Ab und zu soll ich mit Taubstummen eine Verständigung anbahnen, die in ihrer frühesten Jugend, bis zu der etwa im 4. bis 7. Lebensjahre eingetretenen Ertaubung polnisch gesprochen, dann aber in der schulzwanglosen Zeit keine Taubstummenanstalt besucht haben und deshalb gar nicht oder kaum lesen und schreiben gelernt und das Polnische deutlich zu sprechen verlernt haben. Sie verfügen zwar noch über einzelne, wenige Lautsprachreste, die sie im Verkehr mit der an sie gewöhnten Umgebung anwenden. Sollen sie nun aber vor Gericht sich verantworten, Zeugnis ablegen oder irgend welche Rechte wahrnehmen, dann geben die Angehörigen meistens an, daß die betreffenden zwar taub seien, aber polnisch reden könnten. Mit solchen fällt eine Verständigung recht schwer. Denn ihr Polnisch ist im Laufe der Jahre zum Kauderwelsch geworden, so daß der zugezogene Dolmetscher der polnischen Sprache es nicht mehr versteht. Das mangelnde oder sehr schwache Gehör hat eben nicht mehr regulierend auf die Aussprache zu wirken vermocht, hat die allmählich eintretende Vernachlässigung der Lautbildung und Lautverbindung für die Sprechenden selbst nicht mehr wahrnehmbar werden lassen, so daß die auf diese Weise aufgekommene fehlerhafte Aussprache nicht mehr gebessert werden konnte. Für den engen Kreis, in dem sich der Verkehr dieser Taubstummen gewöhnlich abspielt, genügen zur Not die wenigen lautsprachlichen Bezeichnungen, über die sie noch verfügen, so daß nur ganz nebenher zur Gebärde behufs weiterer Verständigung gegriffen wird. Man merkt ihnen daher die Überraschung an, wenn man gezwungen ist, sie nun auf diesem Wege, daneben auch unter Benutzung von Zeichnungen und Bildern, zu Äußerungen zu veranlassen. Ja, es bedarf mitunter erst einer energischen Bezwingung des Widerwillens bei den zu Vernehmenden gegen diese Art von Gedankenaustausch. Dem Dolmetscher kommt es dabei sehr zustatten, wenn er den Vorgang, um den es sich handelt, im wesentlichen aus den Akten oder aus Mitteilungen anderer kennt. Neuerdings lerne ich Polnisch, um äußersten Falles auch einmal die Lautsprachtrümmer deuten zu können.

Der Schneider Z., 52 Jahre alt, der zu dieser Art von Taubstummen gehört, war angeklagt, im Jahre 1911 vor einer Pfändung, die ihm von seiten der Tuchfirma J. bevorstand, Stoffe seinem Bruder zur Aufbewahrung übergeben zu haben, eine Handlung, die von der Anklagebehörde als Betrug gekennzeichnet wurde. An der Hand von



mitgebrachten Rechnungen und von mir entworfenen Zeichnungen, erklärte mir der Angeklagte, daß er von zwei Tuchfirmen Stoffe bezogen habe. Die Stoffe der Firma J. hatte er zum größten Teile verarbeitet, für die daraus gelieferten Waren aber noch kein Geld erhalten. Da er außerstande war, die Rechnung der Firma J. zu bezahlen, hatte sie ihm die Pfändung angedroht. Er befürchtete nun, daß der damit beauftragte Gerichtsvollzieher auch die von der Firma D. gelieferten Warenbestände pfänden würde, so daß Z. einmal mangels Material hätte die Arbeit einstellen müssen, zum andern seiner Meinung nach auch die Firma D. geschädigt worden wäre. Da ihm, dem Angeklagten, die Verständigung mit dem die Pfändung vornehmenden Beamten nicht möglich war, habe er die von der Firma D. gelieferten Stoffe zu seinem Bruder geschafft. Das könne doch nicht strafbar sein.

Ich äußerte mich zu diesem Falle gutachtlich also: Der Angeklagte hat wohl, wie die Überreste seiner geringen Lese- und Schreibfertigkeit dartun, eine ganz kurze Zeit die polnische Volksschule besucht. Nach seiner Ertaubung, die in das erste Schuljahr fiel, hat der Schulbesuch nur noch geringe Ergebnisse gezeitigt, zumal der Angeklagte seine Ausbildung in keiner Taubstummenanstalt fortsetzen konnte. Er hat daher die Schule mit einer nur mangelhaften Ausbildung verlassen. Infolge seiner geringen Sprachentwicklung, seiner Unfähigkeit, vom Munde anderer Leute abzulesen, und seiner kaum erwähnenswerten Lese- und Schreibfertigkeit war er am Verkehr mit seiner Umgebung behindert, ging er auch der bildenden Vorteile daraus verlustig. Es ist daher auch nicht zu verwundern, daß ihm die elementare Gesetzeskenntnis abgeht, die dem Vollsinnigen der belehrende Umgang und Verkehr mit seinen Mitmenschen vermittelt.

Der Angeklagte fürchtete, es könnten ihm auch die Stoffe der Firma D. genommen werden, so daß er dadurch völlig erwerblos würde. Aus diesem unklaren Gefühl und aus der mit einem Angstgefühl verknüpften Vorstellung heraus handelte er. Von den Folgen dieser Handlung konnte er sich um so weniger Rechenschaft geben, als ihn niemand bisher belehrt hatte, daß sie verboten sei und daß sie eine gerichtliche Bestrafung nach sich ziehe.

Unserm Handeln liegen bisweilen Gefühle zugrunde, die, aus Vorstellungen heraus geboren, oft nicht bewußt werden, dunkel, unklar bleiben. Der Gebildete wird zwar bestrebt sein, sich von den Antrieben zum Handeln Rechenschaft zu geben, die Folgen daraus rechtzeitig zu erkennen und zu überlegen, ob den aus dem treibenden Gefühl entspringenden, das Handeln kennzeichnenden Bewegungen freier Lauf zu geben ist oder ob sie zu hemmen sind. Der Ungebildete vermag nicht immer so rasch zu denken, da er dazu weniger durch die äußeren

Verhältnisse veranlaßt wird, bei ihm eine gewisse Denkträgheit sich ausbildet. Deshalb entspricht er oft schon den Antrieben zum Handeln, ehe er die Folgen davon überschaut. Bei ihm fehlt es auch mehr als beim Gebildeten an Grundsätzen für das Handeln, die dieser sich aus der Erkenntnis der Vorgänge beim Handeln und aus der daran geknüpften Überlegung leichter bilden kann. Diese aus dem Handeln entstandenen Grundsätze ersparen bei der Wiederkehr gleicher oder ähnlicher Veranlassungen zum Handeln ein Überdenken der ganzen Sachlage und beschleunigen die Entscheidung. Beim Ungebildeten treten reine Willenshandlungen, wenn sie überhaupt vorkommen, weit gegen die Affekt- und Begierdehandlungen zurück. Es macht sich eine mit Willenskraft gepaarte Dummheit, ein blindes Draufgehen geltend, so daß die so Gearteten von denen abhängig bleiben, die mit der Tatkraft Planmäßigkeit zu verbinden wissen und zur Zielsetzung befähigt sind.

Mag nun auch der Angeklagte zu den gering gebildeten gehören — dazu haben außer ihm liegende ungünstige Verhältnisse in seiner Kindheit beigetragen, — so ermangelt er doch nicht einer guten Beanlagung, so daß ich keinen Anstand nehmen würde, im Falle anderer ihm zur Last gelegter Vergehen, z. B. bei Diebstahl, Körperverletzung, die Frage nach der ihm innewohnenden Einsicht (§ 58 St.G.B.) zu bejahen. Im vorliegenden Falle aber muß ich aus den vorhin angegebenen Gründen bitten, ihm die Wohltat des § 58 St.G.B. zuzubilligen.

Auf Grund dieses Gutachtens erfolgte auch die Freisprechung des Z. von der Anklage des Betruges.

11. Einen gleichen Abschluß fand ein gegen den taubstummen Maler Bl. angestrengtes Strafverfahren wegen wissentlich falscher Anschuldigung. Ihm lag folgender Sachverhalt zugrunde:

Es war bei der Polizei in B. ein Brief eingegangen, in dem der unbekannte Schreiber taubstumme Vorstandsmitglieder eines Taubstummenvereins der gewissenlosen Kassenführung, der Unterschlagung und damit zusammenhängender geschlechtlicher Verfehlungen bezichtigte. Bei den Nachforschungen nach dem Schreiber meldete sich der Angeklagte als solcher aus eigenem Antriebe. Im Vorverfahren ergab es sich, daß man ihm als Rechnungsprüfer die Vorlegung einiger Schriftstücke verweigert hatte und daß ihm dann von anderen Vereinsmitgliedern allerhand Gerüchte über den Vorstand zugetragen worden waren. Da er die Richtigkeit der in dem erwähnten Briefe aufgestellten Behauptungen nicht ohne weiteres erweisen konnte, wurde Anklage gegen ihn erhoben. Erst nachdem er noch einmal vom Verteidiger durch mich eingehend über die Gründe befragt worden war, die ihn zum Schreiben des Briefes bewogen hatten, wurden 19 taub-



stumme Zeugen zur Hauptverhandlung geladen, die ihm dies und jenes zugetragen hatten. Als ich ihm in der Vorvernehmung sagte, er werde gerichtlich bestraft werden, wenn er in dem Briefe Unwahres gesagt habe, erschrak er und zeigte, daß er gar nicht gewußt hatte, daß daraufhin eine gerichtliche Bestrafung erfolgen könne. In dem von mir erforderten Gutachten sagte ich:

Der Angeklagte ist ein geistig gut beanlagter Mensch, der unter seinen Leidensgenossen ein gewisses Ansehen genießt, das in seiner Ernennung zum Kassenprüfer zum Ausdruck kam. Dessenungeachtet ist er doch nicht frei von Eigenschaften, die Taubstumme im allgemeinen zeigen, bleibt so nicht unberührt von Nachteilen, die Taubstumme oft treffen. So neigt auch er zu Mißtrauen, das die Taubheit allgemach sich entwickeln läßt, eine Erscheinung bei eigentlichen Taubstummen wie auch bei später oft im hohen Alter Ertaubten. Häufig ist er Mißverständnissen ausgesetzt, einmal weil die Gebärdensprache in ihren Zeichen oft vieldeutig, zum andern weil die Lautsprache beim Ablesen vom Munde für ihn mitunter nur teilweise erfaßbar ist. Bei der bis jetzt unzureichend bemessenen Schulzeit für Taubstumme kann ihre Bildung, verglichen mit der Vollsinniger, meistens nur eine geringe sein. Dieser Mangel hindert auch den Angeklagten, gegebene Verhältnisse richtig zu erfassen, die Beziehungen der Dinge im einzelnen zu verstehen. Es treibt ihn auch nichts wie einen gebildeten Vollsinnigen, seine unklaren Vorstellungen von gegebenen Verhältnissen durch Nachprüfung der früher gemachten Wahrnehmungen zu berichtigen und Lücken in einer Vorstellungreihe auszufüllen, wenn ungünstige und mangelhafte Beobachtung sie entstehen ließ. Was ihm an Vollständigkeit und Genauigkeit beim Wahrnehmen und Vorstellen abgeht, sucht er wie Kinder durch Phantasiegebilde zu ersetzen, die unter Vortäuschung der Wirklichkeit Möglichkeiten schaffen. So geschieht es, daß er mitunter nicht sagt, wie etwas geschehen ist, sondern wie er glaubt, daß es geschah. Dabei ist er der Ansicht, daß er der Wahrheit gemäß seine Angabe macht. Erst die durch Befragen über ein Geschehnis und Zergliedern des Vorganges durch andere in ihm hervorgerufene Überlegung läßt ihn Irrtümer bewußt werden. Die Weigerung, ihm alle Bücher und Quittungen vorzulegen, hat den Argwohn des Angeklagten erweckt, der dann durch Klatsch und unbestimmte Vermutungen seiner Bekannten darin bestärkt wurde. Die Großsprechereien und das Wichtigtun des Zeugen N. hinsichtlich des Verkehrs mit einer taubstummen Frau hat er ernst genommen. In Anbetracht alles dessen und mit Rücksicht darauf, daß der Angeklagte offenbar nicht wußte, daß er gerichtlich bestraft werde, wenn er seine Angaben nicht beweisen könne, komme ich zu dem Er-

gebnis, daß er nicht die Einsicht[1]) besaß, die zur Erkenntnis der Strafbarkeit seiner Handlung erforderlich ist.

12. Der taubstumme Schuhmacher D., der sechs Jahre lang eine Taubstummenanstalt besucht hat, lebt in seinem Heimatdorfe zusammen mit seiner Mutter, die als Verehrerin des Alkohols nicht im besten Rufe steht. D., der willenschwach ist (wohl deshalb, weil er sich stetig unter dem Einflusse der Mutter befindet), ist wegen Diebstahls vorbestraft. Die Abneigung der Dorfbewohner gegen die Mutter überträgt sich auch auf den Sohn, und wenn im Dorfe R. eine Übeltat geschieht, läuft sofort die Meinung um: Das hat der taubstumme D. getan. Es finden sich auch bald Zeugen, die sich selbst einreden oder denen es von anderen beigebracht wird, daß sie dies und das gesehen, ja gesehen haben müssen. Denn auch das niedere hörende Volk kann nicht immer die Wirklichkeit von Gebilden seiner Phantasie getrennt halten. Die Mehrzahl solcher gering gebildeter Dorfbewohner erhebt sich in geistiger Hinsicht kaum merklich über den Standpunkt etwa 12 bis 14jähriger Kinder.

Eines Abends im Sommer um 7 Uhr brannte das Gemeindehaus in R. ab, in dem auch der Angeklagte mit seiner Mutter wohnte. Wer anders konnte nach der Meinung der Dorfleute, ganz besonders der Insassen des Gemeindehauses, der Brandstifter sein, als der taubstumme D.! Sogleich fand sich auch eine Zeugin in der Person eines elfjährigen Mädchens, das um 6 Uhr gesehen haben wollte, wie D. die Bodentreppe hinaufgegangen sei, um seinen auf dem Boden untergebrachten Kaninchen Klee zu bringen. Er habe eine Schachtel Streichhölzer in der Hand gehabt und sei mit einer Jacke bekleidet gewesen. Bei ihrer ersten Vernehmung hatte diese Zeugin angegeben, D. sei um halb 6 Uhr die Treppe hinaufgegangen; sie habe auch gesehen, daß D. ein Streichholz aus der Schachtel herausgenommen habe. Andere Zeugen wußten wenig Belangreiches zu bekunden. Es wurde

[1]) Über das Wesen der „Einsicht" habe ich mich in meiner Schrift: „Der Taubstumme im französischen und deutschen Rechte". Wien 1914, S. 48 f., ausgesprochen. Ergänzend füge ich hier zu: Ein Taubstummer, mag er gebildet oder nicht unterwiesen sein, kann auf verschiedenem Wege zur Erkenntnis der Strafbarkeit gewisser Handlungen kommen, nämlich durch die Erfahrung im täglichen Leben, den mahnenden und warnenden Hinweis auf die Folgen der Vergehen anderer, die Erinnerung daran, wenn er sich selbst vergangen hat, und nicht zuletzt durch die unterrichtliche Belehrung (besonders die religiöse Unterweisung). Mit der ausdrücklichen Betonung, daß jeder Fall eine besondere Prüfung dieser Frage verlangt, darf ich aus meiner Erfahrung heraus doch sagen, daß bei Diebstahl, Sachbeschädigung, Mißhandlung, Körperverletzung, vorsätzlicher Brandstiftung, Sittlichkeitvergehen, Notzucht in den meisten Fällen, seltener bei Betteln, Übertretung, Hausfriedensbruch, Betrug, wissentlich falscher Anschuldigung und Hehlerei die Einsichtfrage bejaht werden konnte.



festgestellt, daß der Boden hell, nur die Treppe etwas dunkel gewesen war. Es war also rätselhaft, wozu D., der öfter die Treppe benutzte, ein Streichholz gebraucht oder eine Streichholzschachtel in der Hand gehalten haben sollte. — Der Angeklagte gab an, er habe Holz vom Boden geholt, um es zu hacken. Während er das Holz zerkleinerte, habe die elfjährige Zeugin auf dem Hofe gekehrt. Er habe dann das Holz hinaufgetragen, und zwar habe er es teils auf dem Boden und teils in der Stube hinter dem Ofen untergebracht. Er habe keine Streichholzschachtel, sondern einen Schlüssel in der Hand gehalten, sei auch bloßärmelig, ohne Jacke gewesen, da ihm durch das Hacken heiß geworden war.

Die Angaben des D. konnten nicht widerlegt werden, am wenigsten durch die unsicheren und schwankenden Bekundungen des elfjährigen Kindes. Bei der ersten Vernehmung vor dem Amtsvorsteher standen die Zeugen unter dem Einfluß der schnell laut gewordenen Volksmeinung von dem vermutlichen Brandstifter. Was sie dort nicht aus eigener Wahrnehmung wußten, schöpften sie aus ihrer Einbildung, die sich bei dem Mädchen als besonders rege erwies. Man sagte sich: Wer stiehlt, vermag auch ein Haus anzuzünden; also wird wohl der Taubstumme der Täter sein. Ihm dürfte es auch schwer werden, sich von dem Verdacht zu reinigen, und — eine Sühne für das Inbrandsetzen des Hauses muß sein. Das Gericht folgte nicht dieser Bauernlogik und sprach den Angeklagten wegen Mangels an Beweisen frei.

In nicht wenig Gemeinden erfreuen sich die Taubstummen geringer Beliebtheit. Weil die Hörenden sich mit ihnen nur schwer, mitunter gar nicht verständigen können, betrachten sie sie nicht als ihresgleichen. Ja, wenn sie den Taubstummen sehen, wie er sich müht, sich verständlich zu machen, wenn sie sein Mienen- und Gebärdenspiel beobachten, dann bemächtigt sich ihrer oft ein Gefühl des Unheimlichen, das nicht selten in Angst übergeht. Einem solchen Schrecken verbreitenden Menschen ist die Einbildung gern bereit, allerhand Böses anzudichten, ohne sich zu bedenken, daß sie Unschuldige dadurch in arge Bedrängnis bringen kann. Dieses Verhalten gegen Taubstumme steigert sich in dem Maße, als sie sich durch Übeltaten selbst außerhalb der Reihe der ehrbaren Menschen stellen.

13. Der 21 Jahre alte taube Knecht K. hat eines Tages im Oktober seinem Mitknecht J. einige Messerstiche versetzt, und zwar einen Stich in die linke Backe, drei Stiche in die vorgehaltene linke Hand und einen Stich in die linke Seite. Er sei, sagten die Zeugen aus, betrunken in den Stall gekommen und von den dort anwesenden Knechten gehänselt worden. Darüber in Wut geraten, habe K. dem J. zunächst

einen Stoß in die Seite gegeben, den dieser erwiderte und K. zugleich zur Rede stellte. Sofort habe der Angeklagte das Messer gezogen und die Straftat in der geschilderten Weise vollführt. Er habe nicht eher abgelassen, als bis andere zusprangen. Dann habe er das Messer erst eingesteckt. Er bestreitet die Tat nicht, gibt sie andrerseits aber auch nicht zu, da er Trunkenheit vorschützt.

Das kreisärztliche Gutachten stellte Folgendes fest: K. ist taub, ein minderwertiger Arbeiter und sonst stupide. Sein Gesichtsausdruck ist stumpf, blöde und leer. Er hat für Alltägliches genügendes Verständnis, gibt Alter und Religion richtig an, weiß auch über Invalidenmarken im großen und ganzen Bescheid. Seine Schulkenntnisse sind gering; leichte Rechenaufgaben löste er richtig, wußte aber nicht, wieviel 2 × 3 ist. Er kann seinen Namen richtig schreiben, seinen Wochenlohn aber nicht richtig ausrechnen.

Daß er am fraglichen Tage Schnaps getrunken hat, weiß er; wieviel er davon genossen hat, vermag er nicht anzugeben. Von anderen erfuhr er, daß er in den Stall gekommen sei, und die Anwesenden über ihn gelacht hätten. K. ist in seiner geistigen Entwicklung zurückgeblieben, sein Horizont reicht für das Alltägliche aus (!). Er steht auf dem geistigen Niveau eines Kindes. In seinen Äußerungen ist er stumpf und interesselos.

Reizbarkeit ist bei ihm nicht auffallend. Doch ist er wie alle Tauben mißtrauisch und reizbar (!), besonders wenn er unter Alkoholwirkung steht.

Die andern Knechte lachten; K. bezog das Lachen auf sich (!) und geriet in Wut. Ohne Überlegung, triebartig (!!), stach er dann mit dem Messer auf die vermeintlichen (!) Gegner los. Er hat selbst keine Erinnerung davon.

Er weiß, wer tötet, wird geköpft; so könne er nur bestraft werden.

K. ist seit frühester Jugend taub und deshalb (!) von vornherein geistig zurückgeblieben.

Durch Trunkenheit wurde er in einen derartigen Zustand versetzt, daß er durch das Gelächter der andern gereizt, seiner Vernunft (!) gänzlich beraubt gewesen ist.

Mit einer an Gewißheit grenzenden Wahrscheinlichkeit liegt ein pathologischer Rausch vor, bzw. ein Zustand von Bewußtlosigkeit oder krankhafter Geistesstörung im Sinne des § 51 St.G.B. bei Begehung der Tat[1]. —

[1] § 51 R.St.G.B. lautet: „Eine strafbare Handlung ist nicht vorhanden, wenn der Täter zur Zeit der Begehung der Handlung sich in einem Zustande von Bewußtlosigkeit oder krankhafter Störung der Geistestätigkeit befand, durch welchen seine freie Willensbestimmung ausgeschlossen war."



Ich erachtete, als Gegengutachter bestellt, das im vorstehenden wiedergegebene Gutachten als durchaus nicht einwandfrei. Die Stützen, deren sich der Gutachter beim Aufbau seiner Darstellung bedienen wollte, riß er immer wieder selbst weg, wenn er sie kaum benutzt hatte. Meine Ansicht ging dahin:

Der Angeklagte ist 21 Jahre alt. Es ist anzunehmen, daß er in der zweiten Hälfte des ersten Jahrzehnts seines Lebens ertaubt ist, da er noch einige Lautsprachreste besitzt. Diese, der polnischen Sprache zugehörig, sind in bezug auf Lautrichtigkeit bereits so entstellt, daß selbst der Dolmetscher für die polnische Sprache nichts mehr davon versteht, nur die nächste Umgebung sie noch zu deuten versteht. Die Schwierigkeit, verstanden zu werden, machte den Angeklagten immer weniger mitteilsam, verschlossen, ohne daß er stupide zu sein braucht. Eine Taubstummenanstalt hat er nicht besucht, sondern seine Schulzeit als Ertaubter in der Volksschule verbracht, in der man wenig mit ihm anzufangen wußte. Seine Kenntnisse sind demgemäß geringe geblieben, doch hat er „für Alltägliches ein genügendes Verständnis“. Wenn man erwägt, daß die Beschäftigung als Pferdeknecht nicht geeignet ist, das Wissen aus der Schule her zu erweitern, so kann seine geistige Beanlagung unmöglich ganz schwach gewesen sein. Der Angeklagte war von nicht allzu schneller Auffassungskraft; im Verkehr mit einem ihm lange schon bekannten Wirtschaftsbeamten zeigte er ein seiner Bildung und seiner gesellschaftlichen Stellung entsprechendes Sprachverständnis. Daß er reizbar sei, schließt der Gutachter aus der ihm anhaftenden Taubheit. Der Schluß ist gewagt. Gewiß stehen die Tauben und Taubstummen im Rufe besonders großer Reizbarkeit. Es besteht aber durchaus kein Zusammenhang zwischen dieser und dem Unvermögen zu hören. Oder kann man nachweisen, daß in spätem Alter Ertaubte allemal auch reizbar werden? Weil dem Taubstummen die Lautsprache fehlt oder ihm nicht in der Weise zugebote steht, wie dem Vollsinnigen, bedient er sich bei Mitteilungen an andere, überhaupt bei der Äußerung dessen, was ihn innerlich bewegt, mimischer und pantomimischer Bewegungen, die in ihm Fernstehenden deshalb leicht den Glauben aufkommen lassen, er befände sich stets im Zustande höchster Erregung, weil diese selbst nur dann zu solchen Ausdruckbewegungen greifen, wenn heftige Affekte den Gebrauch des überaus fein empfindlichen Lautsprachinstrumentes beeinträchtigen. Es ist auch zu bedenken, daß nur eine gute Erziehung und Gewöhnung imstande sind, auf die oberen Grenzen der Affekte einzuwirken, daß Ungebildete in ihrer Erregung vornehmlich mit dem Gesicht, mit Armen und Händen „reden“.

Keineswegs kann die Handlung des Angeklagten als Trieb-



handlung angesprochen werden. Denn im vorliegenden Falle lag der Anreiz für die Bewegungen, die sich als Hinzulaufen des K. zum Verletzten und als der Vorgang des Stoßens, des Suchens nach dem Messer und des Stechens kennzeichnen, nicht im Körper des Angeklagten — dieser Umstand nur macht die Eigenart der Triebhandlung aus —, sondern er kam von außerhalb. Es war eine überaus stark gefühlbetonte Empfindung, der das durch das Auge wahrgenommene höhnende Lachen zugrunde lag. Unter dem Einflusse des Alkohols steigerte sich der Reiz dergestalt, daß im Augenblicke der Vorstellungverlauf gehemmt, alle Überlegung hinsichtlich der aus der Handlung hervorgehenden Folgen unmöglich gemacht wurde, daß im Angeklagten bei der augenblicklichen Unmöglichkeit, den überstarken Reiz zu assimilieren, ein dementsprechend starkes Unlustgefühl, Erbitterung, hervorgerufen wurde. Auf das anfänglich passive Verhalten des Angeklagten gegenüber dem Reiz folgte ein Überstürzen von im einzelnen nicht bewußt werdenden Vorstellungen in ihm; dabei war der Gedanke leitend, auf welche Weise er sich für den vermeintlichen Hohn Genugtuung verschaffen solle. Diese Vorstellungen wurden von hastigen Gebärden und Bewegungen (Stoßen, Suchen nach dem Messer, Stechbewegungen) begleitet. Der ganze geschilderte Vorgang ist also eine Affekthandlung.

Sie soll sich nach Ansicht des Herrn Gutachters im Zustande von Bewußtlosigkeit, der als „pathologischer Rausch“ sich darstellt, vollzogen haben. Dagegen sprechen viele Gründe, selbst wenn man darunter nur erhebliche Bewußtseinstrübung verstanden wissen wollte. Nach meinem Dafürhalten handelt es sich hier nur um einen gewöhnlichen, physiologischen Rausch, hervorgerufen durch den Genuß einer größeren Alkoholmenge. Denn für das Vorhandensein eines pathologischen Rausches fehlt es an den Vorbedingungen. Seine Annahme wäre berechtigt, wenn der Nachweis geführt worden wäre, daß K. epileptisch veranlagt wäre oder daß angeborene Minderwertigkeit, erworbene Erschöpfung oder Neurasthenie bei ihm vorläge (s. Weygandt, Forensische Psychiatrie S. 15). Dazu kommt, daß nach den Ausführungen des Herrn Gutachters K. „das Lachen der anderen Knechte auf sich bezogen habe.“ Konnte er das, wenn er vom Alkoholgenuß bewußtlos, wenn seine Bewußtseinstätigkeit auch nur stark herabgesetzt war?

Nach meiner Ansicht konnte also bei K. von Bewußtlosigkeit, auch von starker Bewußtseinstrübung — sie wird gar nicht selten von Angeklagten vorgeschützt, um straffrei auszugehen — im Augenblicke der Begehung der Tat keine Rede sein. § 51 St. G. B. kann demnach nicht in Betracht kommen. Da er selbst angegeben hat, daß er weiß,



er werde für seine Tat gerichtlich bestraft, kann ihm auch die Wohltat des § 58 St. G. B. nicht zugebilligt werden.

Mit Rücksicht darauf jedoch, daß es sich hier um eine im Affekt begangene Straftat handelt, daß im Verlaufe dieser Handlung keine Zeit zur Überlegung hinsichtlich der Folgen davon blieb, außerdem auch der gewöhnliche Rauschzustand ein solches Nachdenken unmöglich gemacht oder mindestens erschwert hätte, dürfte sich eine milde Beurteilung empfehlen.

Die Anklagebehörde stellte sich auf meinen Standpunkt. Das Gericht aber folgte den Ausführungen des Kreisarztes und sprach den Angeklagten frei.

14. Im zweiten Kriegsmonat 1914 war der Landsturmmann Hornist W. eines Tages auf Urlaub nach Hause gekommen und hatte Gewehr und Munition mitgebracht. Am folgenden Tage gegen Mittag zeigte er seiner Mutter und seiner Schwägerin, die am Tische in der Wohnstube saßen, wie das Gewehr geladen und entladen wird. In der Annahme wohl, daß es entladen sei, stellte er es darnach neben den Kleiderschrank; die Patronen legte er in den Schrank. Dann folgte er einem Rufe seiner Frau auf den Hof. Währenddessen war die Tochter mit Bier in die Stube gekommen. W. war ihr nachgekommen. Mit dem Rücken nach der Mitte der Stube gekehrt, war er am Tische, der in einem Winkel der Stube stand, damit beschäftigt, eine Flasche Bier aufzumachen. Dieser Vorgang nahm die Aufmerksamkeit der um den Tisch Versammelten so in Anspruch, daß sie den 16 Jahre alten taubstummen Sohn Theodor, der sich auch in der Stube befand, nicht beachteten. Ihm hatte es das Gewehr angetan. Er hatte es aus dem Winkel hervorgenommen, war damit in die Mitte der Stube getreten und hatte, indem er es in der Richtung nach dem Fenster zu hielt, am Bügel und Abzug gespielt. Plötzlich krachte ein Schuß, der durch den rechten Flügel des gegenüber dem Theodor W. befindlichen Fensters ging, eine Scheibe zerschmetterte und drei zum Fenster hineinschauende Kinder, darunter eins davon tödlich traf. Als sich die im Zimmer Befindlichen der Geräuschquelle zuwandten, sahen sie den taubstummen Th. leichenblaß vor Schreck mitten in der Stube stehen, wie er den Gewehrkolben in der Achselhöhle hielt. Bei der Vernehmung am Tatorte gab Th. W. an, er habe mit dem Gewehr spielen wollen. Er habe vorher nicht gesehen, wie der Vater mit dem Gewehr hantiert habe, habe auch keine Patrone aus dem Schrank herausgenommen. So weit der Sachverhalt, wie er sich aus dem Verhör ergab. Th. W. und sein Vater wurden der fahrlässigen Tötung beschuldigt.

Ich wurde seitens der Staatsanwaltschaft ersucht, mich gutachtlich über die Frage zu äußern, ob Th. W. die Einsicht besitze, die zur



Erkenntnis der Strafbarkeit seiner Handlung erforderlich ist. Meine Ausführungen lauteten:

Jeder Willenshandlung liegt ein eine Empfindung hervorrufender Reiz zugrunde, der zunächst so lange ein Unbehagen, ein Unlustgefühl, auslöst, bis der Reiz assimiliert ist. Es entsteht ein Streben, von dieser Unlust loszukommen, und die Erinnerung an früher in gleichem Falle ausgeführte, den Reiz aufhebende Bewegungen macht sich geltend. Daran schließt sich die Bewegung selbst. Es gibt mehrere Arten von Willenshandlungen. Die unterste Stufe bezeichnet man als Triebhandlung. Hierbei kommt der Anreiz von innen; es entsteht ein Mißbehagen so lange, bis zweckentsprechende Bewegungen eintreten. Sie schließen sich unmittelbar an die vom Reiz verursachte Empfindung. Die nächsthöhere Stufe kennzeichnet sich als aus dem Begehren entspringende Handlung. Ein ein Lustgefühl erregender Gegenstand übt einen als von außen kommenden sinnlichen Anreiz aus. Wieder schließt sich daran ein Unlustgefühl, das zunächst noch unbefriedigte Verlangen nach dem Gegenstand. Daran brauchen sich aber nicht unmittelbar Bewegungen zu reihen, sondern es können sich mehr oder weniger klare Vorstellungen dazwischen schieben, wie der Unlust abzuhelfen ist. Man begehrt also zunächst ein Mittel, den Gegenstand zu erlangen, dann erst den die Lust schaffenden Gegenstand selbst. Man spricht in dieser Beziehung auch von ideomotorischem Handeln. Die oberste Stufe der Willenshandlungen ist das denkende Handeln, das die Ziele, die dazu führenden Mittel und die daraus entspringenden Folgen bedenkende. Hier schiebt sich das Überdenken zwischen Reiz und Bewegung, und es ist verständlich, daß die Ausführung erst nach einem vom Auftreten des Reizes an gerechnet längeren Zeitraum vor sich geht, weil eben die Zielsetzung, das Suchen und Verwerfen der Mittel, vielleicht auch das Ändern des Zieles Zeit erfordert.

Die Handlung des Th. W. ist subjektiv als Triebhandlung, objektiv betrachtet als fahrlässige Handhabung einer Schußwaffe anzusprechen. Nicht ein Verlangen an sich nach dem Gewehr, noch weniger die Absicht, die Kinder am Fenster etwa zu erschrecken und von da zu vertreiben, ließ ihn das Gewehr nehmen. Er empfand, sich selbst überlassen, Langeweile, da er die Unterhaltung der Seinigen nicht vernahm, sich auch nicht daran beteiligen konnte. Gerade in den unteren Gesellschaftschichten, aus denen die meisten Taubstummen hervorgehen, sind diese sich zumeist selbst überlassen, da die Familienglieder ihrer Arbeit nachgehen müssen und außerdem nicht Lust noch Geschick haben, um sich mit den obendrein viel verkannten Viersinnigen abzugeben. Das Nichtbeschäftigtsein rief in Th. W., wie gesagt, Langeweile hervor. Dieses Gefühl suchte er mangels zweck-



dienlicher Arbeit dadurch zu beseitigen, daß er sich zwecklos beschäftigte, spielte. Er bediente sich dazu des Gegenstandes, der für ihn noch den Reiz der Neuheit hatte und geeignet war, ihn um so eher von der Langeweile zu befreien, als er seine Sinnesbetätigung daran wenden konnte. Nicht zum wenigsten befaßte er den Tastsinn damit. So spielte er mit dem Finger bald an der Stelle, wo ein Bewegliches, das Hinundher am Schlosse, die Freude an der Betätigung erhöhte. Die unheilvolle Wirkung dieses Spieles konnte er nicht erwarten. Stand nicht das Gewehr da, hätte er sich auch eines anderen, unschädlicheren Gegenstandes zum Spielen bedient.

Was die Person des Th. W. anlangt, so ist zu berücksichtigen, daß er taubstumm ist. Er ist 16 Jahre alt und hat die Taubstummenanstalt zu — 6 Jahre lang besucht. Vollsinnige und neuerdings auch alle bildungfähigen Taubstummen erhalten ihre Erziehung und Bildung auf dreifache Weise: 1. gelegentlich, durch ihre Umgebung, 2. planmäßig, in der Schule, und 3. durch Selbstbetätigung. Bei Taubstummen weist die erziehliche Beeinflussung und der Bildungerwerb, mag er so oder so zustandekommen, in der Regel geringere Erfolge als bei Vollsinnigen auf, da der Verkehr des Taubstummen auf einen engeren Kreis beschränkt ist und ihm der Unterhaltungssinn fehlt. Was Vollsinnige an Kenntnissen durch Selbstbeschäftigung (Lesen) erlangen, ist Taubstummen nur in beschränktem Maße erreichbar, da das eigentümliche, anfangs sich fast ganz als Einzelunterricht gestaltende Unterrichtsverfahren nicht dieselbe anhaltende Einwirkung auf den Schüler zuläßt wie der Klassenunterricht bei Vollsinnigen. Kommt dazu noch, wie im vorliegenden Falle, eine verkürzte Ausbildungzeit und geringe Befähigung, so kann der Bildungerfolg nur ein sehr geringer sein.

Th. W. ist von Geburt an taub. Seine Mutter hat früher — es geht das aus den Akten der Taubstummenanstalt hervor —, wenn auch vorübergehend, an geistiger Störung gelitten. Sollte seine Taubheit eine Folge schwerer Gehirnentzündung im intrauterinen Zustande sein, so erklärte sich daraus hinreichend seine geringe Befähigung. Sie kommt im Abgangszeugnis insofern zum Ausdrucke, als Th. W. es bei hinreichendem Fleiße nicht weiter als zu nicht genügendem Sprachverständnis und nicht genügender Rechenfertigkeit gebracht hat. Die in Blatt — der Akten von ihm ausgeführten Aufzeichnungen sind Zeichen mangelnder Aufmerksamkeit. Er vermag sich nicht anders als in der Gebärdensprache-Syntax — also beinahe agrammatisch — lautsprachlich zu äußern. Mit Hilfe der vier ihm verbliebenen Sinne kann er Wahrnehmungen machen; er vermag auch früher Wahrgenommenes sich wieder vorzustellen, auf anschaulicher Unterlage Begriffe zu bilden und zu urteilen. Die Fähigkeit, Schlüsse zu bilden, geht ihm beinahe ganz ab. Das

Kausalitätsverhältnis ahnt er vielleicht da, wo sich bei öfter wiederkehrenden, sinnlich wahrnehmbaren Vorgängen immer die nämlichen, in die Augen springenden Wirkungen zeigen. Über seine Empfindungen und Wahrnehmungen sowie über die Erinnerungen daran in lautsprachlicher Form auszusagen, fällt ihm recht schwer. Leichter gelingt es ihm immer noch in der ihm mehr geläufigen Gebärdensprache. Tatsachen genug, um die geringe geistige Begabung des Th. W. offenbar zu machen. — Die von ihm zur Schau getragene Furchtsamkeit und Schüchternheit läßt einen Schluß auf angeborene Schwäche des Nervensystems zu.

Ich komme zu folgendem Ergebnis: Die das Handeln des Beschuldigten Th. W. im vorliegenden Falle kennzeichnenden Bewegungen folgten unmittelbar dem Anreiz dazu, ohne eine dazwischen tretende Überlegung zuzulassen. Die sich daran schließenden traurigen Folgen waren zufällige; sie sind zurückzuführen auf eine Kette von Vorgängen, auf die Th. W. ohne Einfluß gewesen war. Der taubstumme Knabe ist aus verschiedenen Ursachen in seiner geistigen Entwickelung weit hinter gleichalterigen Leidensgenossen zurückgeblieben. Selbst aber wenn sein Handeln auch Zeit zur Überlegung gelassen hätte, so wäre er doch nicht zu der Erkenntnis gekommen, daß das fahrlässige Umgehen mit einer Schußwaffe vom Gesetzgeber bestraft wird, weil diesem der Schutz der Bürger des Staates obliegt, noch weniger, daß er für die Folgen aus dieser Handlung verantwortlich gemacht werden kann. Th. W. besitzt nach meinem Dafürhalten nicht die Einsicht, die zur Erkenntnis der Strafbarkeit seiner Handlung erforderlich ist.

Die folgenden hier noch zu erörternden Fälle werden dartun, daß bei Taubstummen ebenso wie bei Hörenden, die den gering gebildeten Schichten angehören, oft dann Vorsicht geboten ist, wenn sie vor Gericht Zeugnis abzulegen haben.

15. Die taubstumme Ehefrau K., die Mutter mehrerer Kinder, die in der Taubstummenanstalt sechs Jahre unterrichtet und erzogen worden war, beschuldigte einen Bäcker, sich an ihr in vier Fällen unsittlich vergangen zu haben, und zwar sollte es sich dabei um drei Fälle vollendeter und um einen Fall versuchter Notzucht handeln. Wenn sie bei dem Bäcker Backware einholte, sollte er sie nach ihren Angaben wiederholt in die dem Bäckerladen benachbarte Backstube gezerrt und ihr dort Gewalt angetan oder es wenigstens versucht haben. Ihrem Manne, der ein nicht unterrichteter taubstummer Arbeiter ist, habe sie aus Angst vor ihm nichts gesagt. Die Frage, warum sie nach dem ersten Falle doch wieder den Laden aufgesucht habe, beantwortete sie dahin, sie hätte doch Backware gebraucht und niemand gehabt, der sie für sie eingekauft hätte. Die Frage, ob sie sich gewehrt habe, bejahte sie,

hielt aber mit der Antwort darauf zurück, ob sie geschrieen und warum sie keine Anzeige erstattet habe. Um ihre Beschuldigungen glaubhaft erscheinen zu lassen, gab sie noch an, daß der übrigens verheiratete Bäcker auch noch mit einer andern Frauenperson intimen Verkehr pflegte. Der zu dieser Beschuldigung vernommene Bäcker machte hinsichtlich des hier zuletzt erwähnten Falles von seinem Rechte Gebrauch, die Aussage zu verweigern. Die übrigen Angaben der K. bezeichnete er als unwahr, wobei er durchblicken ließ, daß von Sittlichkeitvergehen keine Rede sein könne, wenn die betreffende Frauenperson den an sie gestellten Zumutungen keinen Widerstand entgegengestellt, ja obendrein noch Geld dafür angenommen habe. Nach mancherlei Ausflüchten gab endlich die K. zu, mehrere Male je 2 Mark von dem Bäcker erhalten zu haben. Nur blieb sie dabei, daß er ihr stets mit Gewalt das Geld eingehändigt habe. Eine endgültige Zurückweisung ihrerseits sei nicht erfolgt. Übrigens sei sie mit dem Angeschuldigten jetzt verfeindet.

Ein Jahr später fand ich die Ehefrau K. als Zeugin vor der Strafkammer in L. Sie wohnte mit den Eheleuten D. auf einem Flure. Diese sollten ausziehen und ihre Wohnung den Eheleuten M. überlassen. Als die Eheleute M. mit ihrem Hausrat anrückten, war die Wohnung noch nicht geräumt, weil es an Arbeitkräften für das Hinausschaffen der Sachen fehlte. Es kam zum Streit, in dessen Verlaufe die Eheleute M. aufgefordert wurden, die Wohnung zu verlassen. Nachdem sie hinausbefördert worden waren, sahen sich plötzlich die Eheleute D. in der Wohnung, die sie, da der Umzugtermin schon vorüber war, unberechtigt noch innehatten, von außen her eingeschlossen und über eine Stunde dort festgehalten. Sie nahmen an, daß die Eheleute M. die Ursache für die gemeinschaftliche Freiheitberaubung wären und stellten gegen sie dieserhalb und wegen Hausfriedensbruch Strafantrag. Die M. bestritten in der Verhandlung vor der Strafkammer (sie hatten es auch schon vorher getan) die ihnen zur Last gelegten Straftaten. Zeugin war, wie erwähnt, die taubstumme K. Sie wollte gesehen haben, daß die Eheleute M. sich an der Türe der D.'schen Eheleute zu schaffen gemacht hatten. Auf Veranlassung des Verteidigers hatte ich die K. auf das Unwahrscheinliche ihrer Aussage und auf die Folgen des Meineides schon vor der Verhandlung hingewiesen. Alles umsonst: sie blieb auch anfangs in der Verhandlung bei ihrer Behauptung. Dabei kam zur Sprache, daß die K. den Eheleuten D. auch in diesem Falle wieder feindlich gesinnt war. Selbst der Vorsitzende und der Staatsanwalt zweifelten an der Wahrheit der K.'schen Aussage; denn, so fragte man sich, aus welchem Grunde sollten die M., denen doch daran lag, ihre Sachen bald unter Dach zu bringen, die D. am Ausziehen gehindert haben? Das eingehende Befragen der K. ließ immer mehr

ihre Unsicherheit zutage treten. Belehrt darüber, daß sie auf die Frage, ob sie etwa gar selbst die Türe von außen abgeschlossen hätte, erklärte sie, sie wolle schweigen. Bei dieser Erklärung war ein Albdruck von allen Anwesenden genommen. Sofort beantragte der Staatsanwalt die Freisprechung der länger als ein halbes Jahr in Angst und Aufregung gehaltenen Angeklagten, und das Gericht erkannte demgemäß. Auf meine Frage, warum sie die D.'schen Eheleute eingeschlossen habe, erklärte mir die K., sie habe sie ärgern, ihnen also einen Schabernack spielen wollen.

Warum ich diese Vorgänge hier erwähne? Nicht weil sie eine Eigentümlichkeit der Taubstummen aufweisen, vielmehr weil sich die hier geschilderten Handlungen in nichts von denen Vollsinniger auf gleicher Bildungsstufe unterscheiden, und weil sie immer wieder die Widerlegung der Behauptung gewisser Psychiater von der geistigen Minderwertigkeit der Taubstummen bedeuten. Wie oft kommt es im Leben vor, daß sich die plötzlich verschmähten Liebesbezeugungen des Weibes in ihr Gegenteil verkehren, daß sein Haß die verwerflichsten Handlungen gebiert und, dabei ertappt, es zu Lügen treibt, die den Stempel der Unwahrscheinlichkeit an sich tragen! Das sittliche Gefühl der K. war nicht sehr entwickelt. Sie war nicht gewöhnt, sich Gedanken über die Folgen ihres Handelns zu machen; sie konnten als Beweggründe ihr Tun nicht dadurch beeinflussen, daß sie Lust oder Unlust, Beifall oder Mißfallen in ihr erzeugten und auf diese Weise fördernd oder hemmend auf den Bewegungablauf wirkten. So blieb es bei ihr auch ausgeschlossen, daß Grundsätze und Maximen, über deren Entstehung noch abgehandelt werden wird, für ihr Handeln bestimmend werden konnten. Eine oberflächliche Erziehung hatte sie dazu eben nicht angeleitet. Bei der Erziehung der Taubstummen fällt dem Religionsunterricht eine wichtige Rolle zu. Denn mögen unsere Zöglinge in der Zeit ihrer Ausbildung in den geschlossenen Taubstummenanstalten oder in Familien des Anstaltortes untergebracht sein, die erziehliche Einwirkung der hier wie da dazu berufenen Umgebung wird in ihren Ergebnissen niemals an die des Elternhauses heranreichen, das sich seiner Pflichten dem Nachwuchs gegenüber bewußt ist. Da muß (neben dem Leseunterricht) besonders der Religionsunterricht (auf den Unterricht in Geschichte ist bei seiner untergeordneten Bedeutung im Lehrplan der Taubstummenanstalt nicht allzu sehr zu bauen) aus der hl. Geschichte und dem Leben Vorbilder bieten, an denen sich der Wille zum Guten aufrichten und kräftigen kann; die darauf bauende Christenlehre aber hat die Vorsätze zur Nacheiferung sprachlich zu gestalten und sie zu Grundsätzen zu formen. Der Einfluß dieses Unterrichts auf die Entwicklung der sittlichen Anlage der Taubstummen soll im II. Teile

eingehend dargetan werden. Tut der in Rede stehende Unterricht dann in ästhetischer Beziehung noch ein weiteres, indem „er die aus der Gewöhnung und aus der Betrachtung der Vorbilder hervorgegangenen Grundsätze mit dem religiösen Nimbus göttlicher Sanktion ausstattet“ und so ihren Gefühlswert erhöht, so wird er imstande sein, für das Handeln im Leben Richtung gebend zu wirken. Wo aber dieser Unterricht auf nichts anderes ausgeht, als auf ein gedächtnismäßiges Aufnehmen der biblischen Geschichten, bei dem es natürlich nicht zu einem gleichsam plastischen Herausarbeiten der als Vorbild wirken sollenden Persönlichkeiten kommt, wo es mit den erarbeiteten, nötigenfalles mit der Fassung der Katechismussätze in Einklang gebrachten Grundsätzen für das Handeln bei einer äußerlich bleibenden Aneignung der im Katechismus niedergelegten Lehren sein Bewenden hat, da bleibt die Begierde der Antrieb für das Handeln, da findet kein Überlegen der aus ihm entspringenden Folgen, folglich auch kein Hemmen der Antriebe zum verwerflichen Tun statt. Die Folgen solch mangelhafter Bildung sind wiederum nicht an die Taubstummheit gebunden; sie zeigen sich auch bei Hörenden unter obwaltenden gleichen Verhältnissen. Die taubstumme K. hatte in beiden Fällen das Bestreben, ihrer Rachsucht Genüge zu tun. Damit war ihrem Handeln das Ziel gegeben. Über die Wahl der Mittel mußte sie nachdenken. Und sie fand sie einmal in der falschen, wahrheitwidrigen Anzeige und dann in dem Einschließen der Eheleute D. Das Lustgefühl, das sie darüber empfand, sich betätigen zu können, Kraft, Ursache zu sein, die innere Befriedigung, daß sie so handeln konnte, also das gerade bei Kindern und Ungebildeten vorherrschende Freiheitgefühl[1]) hatte nicht allzu lange Bestand. Als sie sich wegen ihrer Handlungsweise bedrängt sah (es drohte ihr die Anklage wegen wissentlich falscher Anschuldigung), da erkannte sie, daß sie sich in der Wahl der Mittel vergriffen hatte. Sie bedauerte sicherlich, sich nicht anderer Mittel bedient zu haben. Es trat ein Reuegefühl ein. Gewöhnlich zeigt sich, auch bei Taubstummen, dann Reue, wenn der herrschende Beweggrund zum Handeln als ein Nachteil bringender erkannt wurde. Es werden dann auch solche Beweggründe wieder bewußt, die damals bei der Wahl eben des herrschend, für das Tun bestimmend gewordenen Beweggrundes diesem an Gefühlswert nachgestanden hatten. Wird dann darüber nachgedacht, ob das Handeln nach einem dieser Beweggründe nicht vorteilhafter gewesen wäre, führt diese Überlegung weiter zur Gewißheit, dann stellt sich Bedauern, Reue ein.

[1]) Das Freiheitgefühl geht auf das Ich zurück. Gebildete und Erfahrene handeln mehr aus Gewohnheit und, da diese in Formen gebracht wird, nach Grundsätzen, wobei das Gewohnheitsmäßige nicht mehr bewußt ist.



Das Verhalten der K. könnte man als „gerissen" zu bezeichnen versucht sein, wenn es nicht gar zu einfältig wäre. Ich bin in der Tat geneigt, mit Rücksicht auf die geringe Bildung in solchen und ähnlichen Fällen ein gewisses Maß Nachsicht walten zu lassen, ohne daß ich das Verhalten der K. an sich anders als gemein bezeichnen will. Das Rachegefühl hatte zum Handeln getrieben, das nach den Folgen nicht fragte, und als die Täterin sich in der Enge sah, kam sie zu Ausflüchten, von deren Unglaubwürdigkeit ein nur wenig darüber Nachdenkender sich von vornherein klar sein mußte. So plumpe Versuche, andere zu täuschen, konnten nur aus völliger Unkenntnis der Verhältnisse, einem unzulänglichen Einblick in den Zusammenhang der Dinge und der Angst vor den unausbleiblichen, erst jetzt nach dem Handeln bewußt werdenden Folgen eines Fehltrittes geboren werden.

16. In einem Ermittlungsverfahren machte die nicht unterwiesene taubstumme Zeugin S. folgende Angaben: Sie sei vor einiger Zeit (als es kalt war und Schnee lag) zu dem Schuhmacher L. in B. gekommen, um ihm einen zerrissenen Schuh zum Ausbessern zu übergeben. Die Frau des Schuhmachers sei abwesend gewesen; die Kinder habe er hinausgeschafft und die Tür verriegelt. Sie, die Zeugin, habe auf einem Stuhl gesessen und gestrickt, weil sie auf die Fertigstellung des Schuhes warten wollte. Da habe sich ihr, der Nichtsahnenden, der verliebte Pechkünstler genaht, habe sie geküßt und Anstalten getroffen, sie zu vergewaltigen. Dies sei ihm anfangs nicht gelungen, da sie sich dagegen gewehrt habe. Darnach habe er sie aber doch auf die Erde zu werfen vermocht und sie (nach Schilderung der üblichen Einzelvorgänge) vergewaltigt. Sie, die Zeugin, habe noch niemals mit Männern verkehrt. Vor dem Untersuchungsrichter spann sie dann ihre zuerst gemachten Angaben noch mehr aus. Diese waren zu einem Teil richtig, nämlich insoweit, als sie sich auf das Wesentliche des Vorganges, auf den geschlechtlichen Verkehr mit dem Beschuldigten bezogen. Daran konnte auch nichts geleugnet werden, denn die Ehefrau des Schuhmachers war Zeugin davon gewesen, als sie am Fenster der zu ebener Erde gelegenen Wohnung vorüberkam. Sie hatte auch die später bereute Anzeige davon gemacht. Unwahr dagegen war die Behauptung, die angeblich Geschädigte habe bisher noch nie mit einem Manne verkehrt; es wurden Beweise vom Gegenteil erbracht. Der Beschuldigte bestritt auch, Gewalt angewendet zu haben. Mit Rücksicht ferner darauf, daß die vom Beschuldigten getroffenen Vorsichtmaßregeln und Vorkehrungen der taubstummen Zeugin nicht verborgen geblieben waren, ohne daß sie sich entfernte, konnte ihm das Gegenteil nicht nachgewiesen werden. Das Verfahren wurde eingestellt.



17. Fast gleichzeitig wie der eben geschilderte Fall spielte sich folgende Sache ab. Eine taubstumme, nicht unterwiesene, hoch schwangere Frauensperson A. Z., 42 Jahre alt, bekundete Folgendes: Eines Abends, das Getreide stand damals schon hoch, ging ich mit unserer Kuh, die ich auf der Wiese gehütet hatte, heim. Auf dem Rücken trug ich eine Bürde mit Gras. Als ich an einem Getreidefelde vorüber kam, tauchte plötzlich ein hagerer, blasser, bartloser Mann auf, der 1·75 bis 1·78 Meter groß sein mochte. Er faßte mich hinten an der Bürde und wollte mir etwas sagen. Ich bedeutete ihm jedoch, daß ich ihn nicht verstünde. Als er mich nun an den Oberschenkeln packte, suchte ich mich rasch der Bürde zu entledigen. Bevor mir jedoch das gelang, warf mich der Mann so hin, daß mir die Kleider bis zur Brust hochgehoben waren. Ich stieß ihn mit den Fäusten weg und preßte die Knie zusammen. Vor Angst konnte ich nicht schreien. Mit Gewalt übte er nun dreimal den Beischlaf aus, indem er mich immer wieder hinwarf, wenn ich mich zu erheben trachtete. Ich wurde allmählich schwach und mußte ihn gewähren lassen. Zuletzt ließ er von mir ab und ging (nicht allzu schnell) weg. Ich erhob mich, nahm die Bürde wieder auf und trat mit der Kuh den Heimweg an; den Strick, an dem diese geführt wurde, hatte ich nicht losgelassen. Aus Furcht und Scham sagte ich nichts von dem Geschehnis meiner Mutter. Erst nach etwa sechs Monaten, als sich die Folgen äußerlich nicht mehr verbergen ließen, erzählte ich den Vorgang meiner Schwester. Dies war das Ergebnis der der Ermittelung dienenden Vernehmung.

Bald darauf hatte die A. Z. entbunden. Es wurde nun die Inaugenscheinnahme des Tatortes vorgenommen. Die Taubstumme blieb auch hier bei ihren früheren Bekundungen und zeigte sehr umständlich, wo und wie sich der Vorfall abgespielt hatte. Die Personenbeschreibung paßte auf einen Invaliden P., der hochgradig schwindsüchtig im Bett liegend vernommen wurde. Die Z. gab bei der Gegenüberstellung an, daß dieser Mann bestimmt der Täter sei. Dieser aber sagte (und Zeugen bestätigten es), daß er damals, als die Tat geschehen sein sollte, schon so schwach gewesen wäre, daß er nicht mehr als um sein Wohnhaus herum gehen konnte. Von diesem aber lag der Tatort etwa drei Kilometer entfernt. Weitere Zeugenvernehmungen ergaben, daß in besagtem Sommer die Mutter der Z. das Wohnhaus neu aufgebaut habe und daß Mutter und Tochter während des Baues in der Scheune genächtigt, daß damals auch Handwerker in der nämlichen Scheune geschlafen hätten. Da bekanntlich nachts alle Katzen schwarz sind, war die Annahme erlaubt, daß der P. das Opfer einer Personenverwechslung geworden sei. Es lag auch nahe, daß der Tatort nicht die abendliche Wiese, sondern die nächtliche

Scheune gewesen sei. Auch hier endete das aufgenommene Verfahren mit der Einstellung.

Not macht erfinderisch; das lehrt das Verhalten der beiden zuletzt erwähnten taubstummen Mädchen. Beide befanden sich in Bedrängnis. Die eine war von der Ehefrau beim Ehebruch mit deren Ehemann betroffen worden und hatte die Rache zu fühlen. Die andere spürte die Folgen ihres Fehltrittes und fürchtete die Vorwürfe der Mutter und Schwester. Der gedrückten Stimmung entsprechende Erinnerungen und Vorstellungen wurden immer wieder bewußt. Es galt nun, die Vorgänge in ihrem Verlaufe etwas anders als der Wirklichkeit entsprechend darzustellen. Dabei zeigte es sich, daß selbst ohne Unterricht gebliebene Taubstumme nicht arm an Phantasie sind. Dieser beiden Einbildungkraft verarbeitete die früheren Empfindungen und Wahrnehmungen so, daß ihre Aufeinanderfolge, ihre Verbindungen gegen früher abgeändert wurden. Sie waren ja in einen neuen Seelen-(Stimmung-)zustand eingetreten. Im Laufe der Zeit war dies oder jenes aus dem früheren Vorgange der Vergessenheit anheimgefallen; manches gab es auch, dessen man sich nicht mehr erinnern wollte. So entstandene Erinnerunglücken wurden nach der geringen Erfahrung und nach den dürftigen Kenntnissen über den Zusammenhang von Ursache und Wirkung ergänzt. Daher kam es auch, daß die so zustande gekommenen Darstellungen da die Kennzeichen des Phantastischen trugen, wo die Ergänzungen der Erfahrung und der Kausalität zu sehr widersprachen. Der Umstand, daß Taubstumme die Lautsprache nur wenig oder gar nicht beherrschen, schließt bei ihnen die Phantasietätigkeit nicht aus; denn diese kann sowohl mit Worten als auch mit Sachen arbeiten. In den beiden hier erörterten Fällen gestaltete sie sich mehr reproduktiv als produktiv. Wie überhaupt, so ließen auch hier ihre Gebilde die Planmäßigkeit, die logische Ordnung im Fortschreiten der Vorstellung und die Zielgemäßheit vermissen. Doch entbehrten sie aber nicht ganz der Wirklichkeit, kamen sie nicht ohne Einflußnahme des Denkens zustande.

18. Am 19. Juli 1913 hatte der ohne Unterricht gebliebene taubstumme Zinkhüttenarbeiter K., 39 Jahre alt, nachmittags zwischen $4^1/_2$ und $5^1/_2$ Uhr zusammen mit einem Arbeiter H. für 30 Pfennig Schnaps gekauft, den K. bezahlt hatte, den sie aber nicht austranken, weil er ihnen nicht schmeckte. Sie gingen in ein anderes Schanklokal. Dort gesellte sich der Schlepper P. zu ihnen. Alle drei tranken dreimal für 30 Pfennig und einmal für 10 Pfennig Schnaps, K. und H. außerdem zwei Glas Bier und P. ein Glas Bier. Nun kam der Schlepper Ko. hinzu. Um diese Zeit war K. noch nüchtern. K. und H. aßen in der zweiten Schankstätte je ein viertel Pfund Wurst und eine halbe



Semmel. P. erhielt von K. noch Schnaps zugewiesen. Nachdem sich H. entfernt hatte, gingen K., P. und Ko. in eine dritte Kneipe. Hier sollen sie gemeinschaftlich drei Liter Schnaps getrunken und Hering gegessen haben. Von K. wird behauptet, er habe noch verschiedene kleine Schnäpse zu sich genommen, während dieser angibt, er habe in der ganzen Zeit bis zum späten Abend vier Glas Bier und vier Schnäpse getrunken, sei auch nicht, wie P. und Ko. behaupten, sinnlos betrunken, sondern nur ein wenig angetrunken gewesen. Es sei richtig, daß er auf dem finsteren Heimwege über einen Abhang hinuntergefallen sei; er habe sich aber selbst wieder erhoben. Unzutreffend seien die Behauptungen des P. und Ko., daß er dabei liegen geblieben sei und, auf dem Bauche liegend, um sich geschlagen habe, als sie ihn aufheben wollten. Nach den weiteren Angaben des K. faßten ihn, als er dann weitergehen wollte, beide Begleiter unter die Arme, rechts P., links Ko., und gingen mit ihm weiter bis zu einem neben dem Wege befindlichen Grasfleck, der an ein Roggenfeld grenzte. Hier erhielt K. plötzlich von P. einen Stoß, fiel und kam dabei auf den Rücken zu liegen. Ko. hielt ihm die gespreizten Arme fest, während P. ihm mit einer Hand den Mund schloß, mit der andern die Hosentasche nach Geld durchsuchte, die gefundenen 8 Mark wegnahm, ihn obendrein mit dem bestiefelten Fuße ins Gesicht stieß, so daß Ohr und Nase bluteten. P. und Ko. wußten nämlich, daß K. im Nachmittage sich 20 Mark Vorschuß hatte geben lassen und daß er, wenn er auch die gesamte Zeche mit 7 Mark bezahlt hatte, noch immer Geld bei sich haben mußte. Nach erfolgter Beraubung entfernten sich P. und Ko. und überließen den geschwächten K. seinem Schicksale. Dieser schleppte sich, da er den Rückweg wegen des steilen Abhanges, über den er hinuntergefallen war, offenbar scheute, bis zu einer verschlossenen Bahnwärterbude. Hier traf ihn gegen Morgen der Bahnwärter und bemerkte, daß das Jacket des K. zerrissen und beblutet war und daß dessen Hut fehlte. Er stattete ihn mit einer Jacke aus und entließ ihn nach Hause.

Dort angekommen, erzählte K. der mit ihm zusammenlebenden Schwester den Vorfall und bemerkte ihr, daß er noch Geld im Jacket habe, das die Räuber nicht gefunden hätten. (Schluß folgt.)

BERICHTE.

Berlins städtische Schule für epileptische Kinder.

Von Eugenie Jacobi in Berlin. — (Nachdruck verboten.)

Berlins städtische Anstalt für Epileptische, Wuhlgarten, liegt der Station Biesdorf — an der in östlicher Richtung nach Kaulsdorf führen-

den Vorortebahn — nahe. Auf ausgedehntem Gelände befindlich, nimmt sie sich mit der Menge ihrer den verschiedenen Zwecken dienenden Baulichkeiten wie eine vollständige Ortschaft und im Schmuck ihrer Anlagen paradiesisch schön aus. Die Unglücklichen jedoch, die man hier unterbringt, sind nur im seltenen Ausnahmsfall von ihrem Leiden — immer wiederkehrenden Krämpfen — zu befreien.

Wuhlgarten umfaßt seit langem auch eine — natürlich als ausschließliches Internat eingerichtete — Schule für epileptische Kinder. Das nach jeder Richtung hin mustergültig gestaltete „Kinderhaus," in dem dieselbe sich befindet, beherbergt außerdem die vorschulpflichtigen und die ununterrichtbaren Kinder. Über dem Eingange heißt es:

„Des Körpers Erhaltung, des Geistes Entfaltung."

Epileptische Kinder sind nicht eigentlich schon an sich, gleich schwachsinnigen und schwachbegabten, minder leistungsfähig. Sie werden es vielmehr erst infolge der Erschütterungen, die ihren Körper wieder und wieder — je nachdem heftiger oder gelinder, im voraus aber stets unberechenbar — durchzucken. Solche Krampfanfälle können jederzeit eintreten, in der Nacht und am Tage, wie auch nach kürzern oder längern, mitunter wochenlangen Zwischenzeiten. Arzneien, die je nach Umständen vielfach gereicht werden, wirken nur nach außen hin beruhigend. Zu einer gänzlichen Tilgung des Übels kommt es aber fast nie, und dies hemmt nicht bloß die Heranbildung des Kindes, sondern unterbindet auch im spätern Leben die selbständige Betätigung des Erwachsenen. Wuhlgartens epileptische Kinder, in überwiegender Zahl durch Knaben vertreten, wiesen an körperlichen Mängeln verhältnismäßig nicht viel auf. Sie legen aber, hieß es, eine schier ungeheuerliche Eßbegierde an den Tag. Diejenigen, die beim Umfallen gewöhnlich mit einer bestimmten Stelle des Kopfes aufzustoßen pflegen, läßt man eine Art Kappe tragen, und während der Nacht sind im Schlafsaal zwei Wärterinnen ständig auf dem Posten.

Mädchen und Knaben werden gemeinsam unterrichtet, teils von Lehrern, teils von Lehrerinnen, die sämtlich nicht in der Anstalt wohnen. Die Schulstunden entfallen im Sommer und Winter auf die Vormittagszeit von acht bis zwölf. Von den sechs aufsteigenden Klassen soll bestimmungsgemäß jede nur zehn Kinder aufnehmen. Ein Überschreiten dieser Ziffer läßt sich aber wohl nicht immer, und ganz besonders jetzt nicht, vermeiden. Auch aus Wuhlgarten wurden Lehrer zu den Fahnen einberufen und dies hat notwendig zum Zusammenziehen verschiedener Klassen geführt. Die unterste derselben, in der die Kleinen hauptsächlich im Sinne Fröbels beschäftigt werden, dient der Vorbereitung auf den eigentlichen schulplanmäßigen Unterricht und zum Teil auch dem Erkunden der Unterrichtbarkeit einzelner Kinder. Der Lehrplan entspricht

im großen und ganzen dem der Berliner Gemeindeschule und sieht als Abschluß die Förderung bis zur zweiten Klasse einer solchen vor. Erreichbar bleibt dieses Ziel allerdings nur den am wenigsten leidenden Kindern. Mitunter haben die Krampfanfälle auch zur Folge, daß die betroffenen Mädchen und Knaben während längerer oder kürzerer Zeit nicht in der Lage sind, am Unterricht teilnehmen zu können. „Gartenarbeit" und Handfertigkeitsunterricht gehören zu den planmäßig aufgestellten Fächern. Jene vollführen die Kinder an einer solchem Zweck eigens vorbehaltenen Stätte, wo sie sich, vom Lehrer angeleitet und beaufsichtigt, im Jäten, Säen u. s. w., zu üben haben. Man läßt sie überhaupt möglichst viel im Freien weilen. Der als wesentlich herangezogene Handfertigkeitsunterricht erleidet eine Beschränkung in der Weise, daß nicht mit spitzen, scharfen Werkzeugen gearbeitet werden darf. Man gibt den Kindern auch bei keiner Mahlzeit Messer und Gabel in die Hände.

Alles aber, was auch nur entfernt nach Drill und Dressur aussieht, geht dem Unterricht gänzlich ab. Lehrer und Lehrerinnen sind einhellig darauf bedacht, die Kinder zwanglos und natürlich sich bewegen zu lassen, sie zu eigenem Erfassen, selbständigem Verarbeiten zu befähigen und mit Lust und Liebe zur Sache zu durchtränken, auch ihren Blick bis zu dem hier überhaupt erreichbaren Grade zu weiten, und es ist ein pädagogischer Hochgenuß, zu sehen, wie gut dies gelingt. Von dem Anschmiegungsbedürfnis an Lehrer und Lehrerinnen übertrugen die Kinder auch etwas auf den Gast, der ihnen freundlich zunickte. Sie freuten sich, daß er ihre Hefte, ihre Zeichnungen und Handarbeiten in Augenschein nahm, fragten, ob er morgen wiederkommt, nach welcher Klasse er nun geht u. s. w., und äußerten wohl auch Worte des Inhalts: „Ich habe Sie sehr lieb."

Durch die neben jeder Klasse befindliche „Krampfkammer" kennzeichnet sich die Eigenart der Schule, deren Einrichtung sonst mit der anderer Schulen übereinstimmt. Diese „Krampfkammer" ist ein kleines, mit einer Matratze versehenes Gemach, wohin das während der Stunde von Krämpfen befallene Kind gebracht wird. Je nach Umständen bewerkstelligt dies der Lehrer entweder selbst, oder er drückt auf den in jeder Klasse befindlichen Knopf einer elektrischen Klingel, worauf sofort eine Wärterin erscheint. Wiederholt bemühten sich auch Mitschüler und Mitschülerinnen in sehr geschickter Weise um das erkrankende Kind. Der Eintritt des Krampfes nahm sich fast immer, das heißt, soweit der Gast zur Beobachtung Gelegenheit hatte, wie ein lautloses Umsinken aus.

Die Ferien fallen mit denen der Berliner Gemeindeschule zusammen. Nicht alle Kinder aber finden für die Dauer derselben Aufnahme bei



Angehörigen und der zurückbleibenden wegen liegt es den Lehrerinnen wechselweise ob, an jedem Ferientage während bestimmter Stunden in der Anstalt zu weilen. Ist kein Glied des Lehrkörpers zur Stelle, so stehen alle Kinder in der Obhut der Dame, in deren Händen die wirtschaftliche Leitung des Kinderhauses liegt. Sie scheint für ihr schwieriges Amt wie geschaffen zu sein. Das Kinderhaus erfreut sich überdies sehr gewandter Wärterinnen, denen auch das Geschick nicht abgeht, die Kinder an den Nachmittagen bei ihren Schularbeiten beaufsichtigen zu können.

Im Kinderhaus bleiben Mädchen wie Knaben nur bis zum 14. Jahr oder wenigstens bloß im Ausnahmefall über dieses Alter hinaus. Können sie nun aus der Anstalt nicht entlassen werden, das heißt, haben sie keinen Halt an Angehörigen, so geht's mit ihnen unvermittelt nach den Häusern für Erwachsene — ein jäher Wechsel, der auf ihre Entwicklung keineswegs günstig einzuwirken vermag. Noch fehlt es der Anstalt eben leider an einer besonderen Jugendabteilung.

Ein Pflegeheim für geschlechtskranke Kinder.

Von Eugenie Jacobi in Berlin. — (Nachdruck verboten.)

In Friedrichshagen, einem östlichen Vororte Berlins, befindet sich — Seestraße 43 — ein in Deutschland noch einzigartiges „Pflegeheim“. Sein Begründer und Leiter, der auf dem Gebiete der Hautkrankheiten als Bahnbrecher bekannte Geheimrat Rosenthal in Berlin, rief es 1909 für die durch geschlechtskranke Eltern erblich belasteten und darum als unheilbar geltenden Kinder, und zwar ausschließlich für solche, ins Leben. Vorbildlich war hierbei die in Stockholm als erste der Art überhaupt eingerichtete Anstalt, die auch in Kopenhagen zu gleicher Gründung angeregt hat.

Geheimrat Rosenthal überweist dem Pflegeheim nur Kinder, die noch im ersten Lebensjahre stehen, wobei ungefähr deren elfter Monat als „Höchstgrenze“ gilt. Je jünger sie bei der Aufnahme aber sind, um so besser ist es. Eine solche erfolgt jedoch nicht sofort, nachdem Geschlechtskrankheit festgestellt wurde. Die Kleinen erhalten zunächst in Berlin in der Charité oder in einer sonstigen Krankenanstalt eine Behandlung und kommen dann erst nach Friedrichshagen, wo ihr Verweilen, allgemeiner Aufstellung nach, vier Jahre andauert. Innerhalb solcher Zeit ist eine vollständige Ausheilung möglich und hieraus sich ergebende Entlassungen sind bereits zu verzeichnen gewesen. Je nach der Art der Einzelfälle im besondern wird der Aufenthalt aber vielfach mehr oder minder, jedoch nicht länger als bis zum sechsten Lebensjahre des Kindes, ausgedehnt. Diese Zeitdauer reicht selbst bei besonders

hartnäckig veranlagter Natur des Übels hin, um gänzliche Gesundung zu erzielen, und nur in solchem Zustande befindliche Kinder entläßt die Anstalt. Sie gibt dieselben auch nicht zu Besuchen oder einem zeitweiligen Aufenthalte bei Verwandten heraus. Letztere dürfen mit den Kleinen bloß während bestimmter Stunden in der Anstalt selbst zusammentreffen.

Vorwiegend handelt es sich hier aber um uneheliche, in jammervoller Umgebung zur Welt gekommene Wesen, nach denen kaum jemand fragt. Sie fallen meistens der Armenpflege anheim und werden, nach ihrer Entlassung aus der unmittelbaren Obhut der Anstalt gleichsam in deren mittelbarer stehend, bei geeigneten Familien untergebracht. Bisweilen kommt es allerdings vor, daß unter gewissen Bedingungen gleichzeitig mit dem Kinde die Mutter, besonders wenn sie dasselbe stillen kann, Aufnahme findet. Der beim Einzuge ins Pflegeheim elende Zustand des Kindes verkehrt sich unter dem Einflusse der neuen, nach jeder Richtung hin mustergültig gestalteten Umgebung bald mehr und mehr zu seinem gänzlichen Gegenteil. Die „älteren" Kleinen erscheinen — wenigstens dem Laien -- so munter, frisch und lebensvoll, wie dies jedem Kinde aufs innigste zu wünschen ist.

Das Pflegeheim steht in einem nach dem Müggelsee hinlaufenden Garten. Es macht schon in seinem Äußern einen sehr ansprechenden Eindruck und nimmt sich im Innern wie ein Ideal der Sauberkeit und gesundheitsgemäßen Einrichtung aus. Seine Räume gewähren 40 Kindern Unterkunft. Die dem Hause vorstehende Oberin, die bei ihrem mühevollen Wirken geschulte Kräfte zur Seite hat, sagte, es wäre absichtlich keine größere Zahl ins Auge gefaßt, um jedem einzelnen Kinde nach seiner Natur im besondern eingehender beikommen zu können.

AUS DER PRAXIS.

Einiges über die allgemeinen und besonderen Aufgaben des Turnens in der Taubstummenschule.

Von Direktor Karl Baldrian in Wr. Neustadt.

Das große Völkerringen hat uns wieder einmal eindringlich daran gemahnt, daß es unbedingt nötig ist, Körper und Geist jedes Einzelnen so weit und gut als möglich auszubilden, um recht viele vollwertige Kräfte in unserer Jugend heranzubilden. Auch der Körper des Angehörigen unserer Jungmannschaften soll so ausgebildet werden, daß er den denkbar höchsten Leistungen gewachsen ist. Dazu ist Übung, freilich besonnen gesteigerte Übung Voraussetzung und Grundbedingung. Leicht könnte allzu „hitziges", wenn auch noch so gut gemeintes

Vorgehen dem in der Entwicklung stehenden Körper des Knaben und Jünglings eher Schaden als Nutzen bringen. Wichtige Organe des Körpers, namentlich das Herz und die Lunge, aber auch die Sinnesorgane könnten durch ein Allzufrüh oder Allzuviel für den Einzelnen und die Gesamtheit eher bleibende Nachteile als die erhofften Vorteile im Gefolge haben.

Daher kann nicht genug vor Übertreibungen[1]) gewarnt werden.

Namentlich wird die Schule im Auge zu behalten haben, daß die durch das „Lernen“ sehr in Anspruch genommenen zarten Nerven der Jugend keineswegs durch sofort folgende körperliche, etwa gar anstrengende Übungen erfrischt werden können, sondern, sie viel eher überermüdet werden. Daher ist bei Einsetzung der Turnstunden in den Stundenplan mit Vorsicht vorzugehen.

Ich weiß mich z. B. recht gut zu erinnern, daß ich und nicht wenige meiner Mitschüler in der Mittelschule bei aller Liebe, die wir dem Turnen entgegengebracht haben, nach der Turnstunde — es war die dritte Vormittagsschulstunde — nur schwer mehr für die folgende letzte Unterrichtslehrstunde genügende Aufmerksamkeit aufbringen konnten. Ja, selbst das Mittagmahl mundete uns, die wir sonst einen „bärenmäßigen Appetit“ entwickelten, da die Mahlzeiten nie zu reichlich waren, dann nicht mehr recht.

Sollen körperliche Übungen Nutzen stiften, dann haben sie mit ausgeruhten Nerven, aber nicht im Zustande der Abgespanntheit ausgeführt zu werden.

Dies ließe sich vielleicht leichter durchführen, wenn das klassenweise Turnen irgendwie vermieden werden könnte. Es könnten etwa Gruppen[2]) von schwächeren und kräftigeren Jungen aus zwei und mehreren Klassen gebildet werden, wodurch erst ein „Individualisieren“ zur Durchführung kommen würde. Für Berücksichtigung der geistigen Kraft, beziehungsweise Einreihung der Schüler darnach sorgt das „Sitzenbleiben- oder Aufsteigenlassen“; um die Einordnung der Schüler in passende Gruppen nach ihrer körperlichen Kraft und Anlage wird in Schulen für Hörende bis jetzt nicht gefragt. Wer „repetiert“, muß doch nicht auch unbedingt in körperlicher Hinsicht zurückgeblieben sein, und dennoch muß der Repetent auch im „Turnen“ auf der tieferen Stufe verbleiben.

Es steht zu hoffen, daß das Gesagte und Ähnliches — z. B. Vermeidung allzuvieler Lernstunden an einem Tage, Prüfungen und Schularbeiten aus mehreren Gegenständen an einem und demselben Tage

[1]) Auch hinsichtlich der Rad- und Gebirgsausflüge!

[2]) In manchen Taubstummenanstalten, z. B. in der unsrigen, ist Gruppenturnen üblich.

in Mittelschulen — im Interesse gesunder Maßnahmen für die Ertüchtigung unserer Jugend durch körperliche Übungen jeglicher Art in allen Schulen zur Durchführung kommen wird.

Dies über das Turnen in Schulen überhaupt.

Auch die Taubstummenschule hat, wie wir alle genügsam wissen, der Ausbildung des Körpers ihrer Zöglinge, der gehörlosen Schüler, größte Aufmerksamkeit zu schenken.

Wie viele unserer „Eintretenden" und auch der übrigen Schüler sind nicht schwächlich, schwerfällig, ungeschickt! Darüber braucht ein Taubstummenlehrer dem anderen wohl erst nichts zu sagen. Auch das wissen wir alle, daß Pflege, Wartung, „Aufpapperln" in vielen Fällen kraftlose, verwahrloste Körperchen erst zu halbwegs normalen Leibern machen müssen, bevor von Leibesübung im Sinne von Turnen geredet werden kann.

Das Turnen soll unsere Schützlinge aber nicht bloß kräftigen, geschickter und leichter beweglich machen, es soll in ihnen auch den Ordnungssinn beleben, sie zur Ein- und Unterordnung führen, Gemeinsinn erwecken, Vertrauen in die eigene Kraft und Mut fördern und die Willenskraft heben.

Außer diesen Zwecken, denen das Turnen überhaupt dient, hat es in der Schule der Gehörlosen noch ganz besondere Aufgaben zu erfüllen, und zwar in körperlicher und geistiger Hinsicht.

Nicht wenige unserer Zöglinge sind infolge des Umstandes, daß bis zu ihrem Schuleintritte das Sprechatmen ausgeschaltet blieb, lungenschwach. Marschieren und allmählich gesteigerte Anforderungen im Laufen im Freien sind die besten Hilfsmittel, die schwache Lunge zu kräftigen und zur Entwicklung zu bringen.

Der Gleichgewichtssinn, der bei vielen Taubstummen gestört ist, was durch torkelndes Gehen unangenehm zum Ausdrucke kommt, kann durch Gehen auf dem Schwebebaum, auf der Schwebekante und durch Stelzengehen, bekanntlich ein sehr beliebtes Kinderspiel, das merkwürdigerweise trotz seiner Kindertümlichkeit noch nicht in den Kreis der Turnspiele einbezogen wurde[1]), angeregt werden.

Der rhythmische Sinn muß durch Frei- und Ordnungsübungen zu erhöhen gesucht werden, namentlich an unseren ataktischen Schülern. Gehörlose Mädchen sollen auch durch Reigenübungen[2]), freilich leider ohne Musikbegleitung, und Tanzschrittübungen zu gefälligen, wenn schon nicht zu anmutigen Bewegungen

[1]) Der Schreiber dieser Zeilen hat es an der von ihm geleiteten Anstalt eingeführt.

[2]) Auch solche brachte der Verfasser zur Einführung.



geführt werden. Bekanntlich gibt es gerade unter tauben Mädchen manche, die gute Anlage für Tanzbewegungen haben. Und daß ihnen diese Freude machen, zeigen die beliebten „Taubstummenbälle", die flotte Tänzerinnen und manchmal auch solche Tänzer aufweisen.

Auch Schwimmen und Eislaufen wären für Hebung des rhythmischen Empfindens sehr zu empfehlen, doch sind diese Körperübungen in der Anstaltserziehung in der Regel leider nicht leicht durchzuführen.

In geistiger Beziehung wird der Taubstumme durch das Turnen ganz besonders dadurch Förderung erfahren, daß er zur Aufmerksamkeit veranlaßt, ja gezwungen wird. Der Turner hat Vorgemachtes nachzumachen. Damit ihm dies gelingen kann, muß er schauen, geistig sehen, beobachten, vergleichen. Da die Ausführung der Turnübung sofort zu erscheinen hat, muß die Aufmerksamkeit ununterbrochen rege erhalten, gespannt werden. Die sich ergebenden Fehler in der Ausführung von Übungen fordern zur Verbesserung falsch ausgeführter Bewegungen auf, wobei der Eifer hiezu durch die Gleichzeitigkeit der Ausführung der Turnübung durch die Mitturnenden mächtigen Anreiz erfährt. Auf solche Weise kann das Tempo der geistigen Arbeit des Schülers, die der Ausführung der Übungen vorangehen muß, durch den Vorturnenden, den Lehrer, allmählich beschleunigt, der Ablauf der Vorstellungen, das Denken also, absichtlich günstig beeinflußt werden. Und das ist für unsere „langweiligen, schläfrigen Patrone", deren wir in jeder Klasse einige zählen, eine ausgezeichnete Vorschule fürs eigentliche Lernen.

Inwieweit das Turnen den besonderen Seiten des künstlichen Sprechunterrichtes der Taubstummenschule vorarbeitet und sie unterstützt — dem Artikulieren- und Absehenlernen nämlich —, mögen folgende Ausführungen zeigen[1]): Eine Hauptvorbedingung für Erlernung guten Ablesens besteht darin, daß der Ableser nicht bloß durch Anschauen der Sprecherscheinungen zu deren eingehender Kenntnis gelange, sondern vornehmlich auch durch eigenes Sprechen. Ein Vergleich mit dem Sprachhörer sagt uns schon, daß wir, die wir z. B. das Chinesische nicht selbst sprechen, auch die klanglichen Erscheinungen dieser Sprache nicht vollständig hören, nicht auffassen und nicht ohneweiters gedächtnismäßig behalten können. Das eigene Sprechen gibt die sicherste Gewähr für das Erfassen der akustischen, aber auch der optischen Sprecherscheinungen, herbeigeführt durch die motorische Sprechempfindung. Je langsamer und je stufenmäßiger, vom

[1]) Siehe Jahresberichtsarbeit des Verfassers dieser Zeilen! (Bericht 1908/09 und 1909/10.)

Einfachen zum Komplizierteren fortschreitend, die Sprecherscheinungen selbst sprechend zur Auffassung geboten werden, desto vollkommener können die Eigentümlichkeiten derselben erkannt und eingeprägt werden. Daher ist der auszuführende Vorgang der Lautsynthese in Verbindung mit einer gleichzeitig erscheinenden Buchstabensynthese nicht bloß für gutes Artikulieren, sondern ebensosehr auch für fertiges Ablesenlernen von größtem Nutzen.

Da das korrekte Selbstsprechenkönnen das Ablesen wesentlich fördert, wird anfangs — in der Artikulationsperiode — beim Ablesen lautes Mitsprechen des Ableseschülers nötig und gestattet sein müssen, das allmählich durch lautes Nachsprechen, tonloses Nachsprechen und zuletzt durch die bloßen Nerveninnervationen ohne Sprechmuskelbewegungen ersetzt wird, so daß man schließlich glaubt, der Schüler lese bloß ab, während er in Wirklichkeit „im Geiste“ mitspricht.

So ist das Ablesen im wesentlichen eine geistige Tätigkeit des Erinnerns selbst ausgeführter Muskeltätigkeiten, nämlich der Sprechmuskelbewegungen. Daher erklärt es sich auch, daß selbst der „fertige“ Ableser „stutzt“, wenn ihm ein gänzlich neues, aber lautlich noch so einfaches Wort vor Augen tritt; es ist in seinem Sprachsprechableseschatze — dies wäre der allerdings langatmige, aber bezeichnende Ausdruck für den erworbenen Vorrat der Abseh- und Sprechmuskelempfindungsbilder — noch nicht vorhanden, weswegen ein Erinnern daran ausgeschlossen ist. Also auf Ansammlung motorischer Sprechempfindungsspuren im Sensorium und deren blitzschnelle, geistige Hervorrufung im geeigneten Augenblicke läuft schließlich die Ablesekunst hinaus.

An einem sinnenfälligen Beispiele kann man dies verdeutlichen: Ein Nichtturner sieht einem Schauturnen mit Interesse zu. Was weiß er darüber zu sagen, wie diese oder jene Übung ausgeführt wurde? Sehr wenig Wesentliches, fast nichts. Der Turner dagegen, der mit Aufmerksamkeit dem Übungsverlaufe gefolgt ist, gibt die Einzelheiten mit Leichtigkeit aus dem Gedächtnisse sprachlich erklärend und, wenn gewünscht, auch körperlich ausführend wieder. Wieso kommt dies? Der Turner erinnert sich seiner eigenen, oft selbst ausgeführten Muskeltätigkeiten, die während des Zusehens beim Schauturnen in ihm eine Innervation jener Nerven ermöglichten, die durch die vorgeführte Übung angeregt wurden und sodann eine Spur zurückließen, die gedächtnismäßig verwertet werden kann. Daß solche Anregungen der Nerven durch das bloße Zusehen sehr intensiv wirken, ergibt sich daraus, daß nicht selten bei solchen Anlässen von manchen Menschen recht kräftige Mitbewegungen aus-



geführt werden, worauf es dann heißt: „Der ist mit Leib und Seel' dabei," „dem hat's aber jetzt einen Ruck gegeben," u. ä.

So steht es auch mit dem Erinnern an die selbst ausgeführten Sprechmuskelbewegungen, die, weil ungemein fein unterschieden und schwer unterscheidbar, noch viel schwieriger den richtigen Erinnerungsprozeß auslösen. Daraus ergibt sich folgerichtig, daß ähnliche Mundbilder nur dann leicht abgelesen werden, wenn sie klar differenzierte Sprechempfindungen, beziehungsweise solche Erinnerungen an deren Spuren zur Grundlage haben. Und was ist dieses Schlusses Ende? Daß korrektes Sprechen, tadellose Artikulation eine ungemein wertvolle Hilfe für sicheres, rasches Ablesen ist. Pflegen wir daher richtiges, fehlerfreies Artikulieren auch im Interesse der Erzielung einer vollendeten Absehfertigkeit!

Das Artikulieren selbst ist daher ein Turnen allerfeinster Muskeln, der Sprechmuskeln. Wie oft muß der kleine Artikulationsschüler von neuem beobachten und vergleichen, wie seinen Willen hiezu erst durch Selbstzucht gefügig machen! Wie viele Entgleisungen der Sprechmuskeln kommen beim Nachahmen und Bilden der Einzellaute, d. i. der erforderlichen Organstellungen hiezu und erst recht beim ersten Sprechen von Silben oder gar von Wörtern mit Konsonantenhäufungen vor, wie oft läßt die noch nicht gut ausgebildete Muskelempfindung den kleinen Schüler im Stiche oder leitet ihn irre d. i. in falsche Bahnen!

Nur emsige Beobachtung und unermüdliche Sprechmuskelgymnastik, wahrhaftiges Sprechmuskelturnen unter Mitwirkung der entsprechenden sensiblen und motorischen Nerven steigert die Muskelempfindung zur nötigen Feinheit und Schärfe und zeitigt das Ergebnis eines fertigen Sprechmuskelbewegungsablaufes.

Ist diese Ausbildung des Sprechmuskelapparates erreicht, dann kann der Gehörlose auch sogar sehr ähnliche Laute und Lautverbindungen im eigenen Sprechen ohne Schwierigkeit unterscheiden und daher richtig bilden und aussprechen, wie z. B. artikulatorische Feinheiten in den Wörtern „etliche, ähnliche, endliche", in denen „tl, nl, ndl" als ähnliche Lautverbindungen nur durch die Muskelempfindung auf Grund tüchtiger, zielsicherer Übung vom Gehörlosen unterschieden werden können.

Diese innere Arbeit, die Sprechnerven-, Denk- und Willensarbeit, die äußerlich bloß als Sprechmuskeltätigkeit in die Erscheinung tritt, die aber in hohem Maße Aufmerksamkeit, Beharrlichkeit und Auffassungskraft des Schülers heischt, muß durch kunstvolle und konsequente Arbeit des Artikulationslehrers im Artikulierenden erst angebahnt und ausgebildet werden. Der Lehrer ist Sprechvorturner, der Schüler Nachahmer.

Und diese feinste Turnarbeit, das Sprechmuskelturnen, kann und soll durch das Turnen der Gliedmaßen und des Rumpfes, an denen die Bewegungen groß und deutlich wahrnehmbar erscheinen, vorbereitet werden. Auch die beim Gliedmaßen- und Rumpfturnen entstehenden Muskelempfindungen werden als Vorstufe der Empfindungen beim Sprechmuskelturnen diese leichter erregen, als wenn keine Turnübungen vorangingen.

Daher ist es so sehr begründet, daß der Artikulationslehrer schon von der ersten Artikulationsstunde an täglich oft und oft ein paar Arm-, Bein-, Kopf- und Rumpfübungen und Hand-, Finger-, Lippen- und Zungenbewegungen mit heiterem Sinne seinen Schülern vorturne und durch sie nachturnen lasse.

Durch diese paar Zeilen soll bewirkt werden, daß dem Turnen in der Taubstummenschule beharrlich größtmögliche Beachtung geschenkt werde, damit auch unsere Zöglinge wehrhaft gemacht werden, wenn auch nicht mit der Waffe in der Hand zur Abwehr des Feindes, was viele unserer Taubstummen aus aufrichtiger Vaterlandsliebe in unserer schweren Zeit des Völkerringens so gerne getan hätten, so doch wehrhaft in dem für den Gehörlosen noch mehr wie für den Vollsinnigen immer schwerer werdenden Kampfe des Menschen gegen den Menschen, im Kampf ums Dasein!

BESPRECHUNGEN.

W. Peters: „Über Vererbung psychischer Fähigkeiten. Statistische und experimentelle Untersuchungen.“

Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen. III. Bd., Heft 4 bis 6, S. 185 bis 382. Verlag B. G. Teubner in Leipzig, ohne Jahreszahl. Preis Mk. 6·40.

Das Material der Untersuchungen über die Vererbung psychischer Fähigkeiten (eigentlich: psychischer Leistungen) sind Schulzeugnisse, und zwar nur Volksschulzeugnisse wegen Einbeziehung der mütterlichen und großmütterlichen Leistungen, sowie Schulversuche. Das Wirken der Vererbung wird auf statistischem Wege durch Vergleich der Zeugnisse dreier Generationen, auf experimentellem Wege durch Vergleich der Erfolge geschwisterlicher Schulübungen erschlossen.

Die einzelnen Noten kommen bei Großeltern, Eltern und Kindern ungefähr gleich oft vor: am häufigsten die durchschnittliche Note 2, ihr zunächst die positiven und negativen Nachbarnoten 1 und 3, am seltensten die extremen Minusvarianten 4 und 5, — was so ziemlich ihrer zu erwartenden „normalen“ (binomialen) Verteilung entspricht. Eltern und Kinder unterscheiden sich in dieser Häufigkeitsverteilung um drei, Eltern und Großeltern um zwei Prozent. Die Durchschnittsnote der Kinder weicht im selben Sinne vom Mittelwert ab



wie die der Elterngeneration, und gleiches gilt von der Großelterngeneration: je schlechter der Eltern- (Großeltern-), desto schlechter auch der Kinder- (Enkel-) Durchschnitt. Doch ist die elterliche Abweichung um zwei Drittel größer als die kindliche, diese hat sich wieder dem Mittelwert genähert: Gültigkeit des Galtonschen Rückschlagsgesetzes. — Hatten beide Eltern gleiche, etwa mittlere, Noten, dann haben auch die Kinder häufig mittlere Noten; hatte aber der eine Elter bessere, der andere schlechtere Noten, so folgen die Noten der Kinder nicht größtenteils dem Mittel daraus, sondern ausschließend entweder der besseren oder der schlechteren Note, wobei jeder Elter einen Teil der Nachkommenschaft vorwaltend beeinflußt: Gültigkeit der Mendelschen Regel unter Voraussetzung des Vorkommens von Dominanzwechsel. Gewöhnlich folgt ein Kind in all seinen Schulleistungen nur einem Elter, nicht in diesem Lehrfach der Mutter und in jenem dem Vater; im allgemeinen sollen die Mütter (Ausnahme: im Rechnen) den stärkeren Erbeinfluß auf ihre Kinder beiderlei Geschlechtes nehmen als die Väter, und andererseits ist bei den Töchtern der elterliche Erbeinfluß überhaupt (rühre er nun vom Vater oder von der Mutter her) deutlicher feststellbar als bei den Söhnen. Innerhalb dieser Regelmäßigkeit bleibt doch Raum für eine Vererbung der Geschlechtsunterschiede: die Väter vererben ihre (männlichen) psychischen Fähigkeiten vorwiegend auf die Söhne, die Mütter ihre (weiblichen) vorwiegend auf die Töchter.

Geschwisterliche Schulleistungen sind noch ähnlicher als diejenigen von Kindern und Eltern; besonders große Ähnlichkeit besteht bei Geschwistern desselben Alters und Geschlechtes, am größten ist sie bei Schwestern, Regelmäßigkeiten, die sich durch Einzelbetrachtung jedes Lehrgegenstandes bestätigen. Mit Hilfe des Experimentes wurden geschwisterliche Gedächtnis-, Bewegungs- (Wettzeichnen kleiner Kreuzchen) und Kombinierleistungen geprüft: ihre Ähnlichkeit tritt bedingungslos nur bei den Gedächtnisleistungen hervor; bei den Leistungen in Bewegungsgeschwindigkeit und Kombinationsfähigkeit bleibt bloß eine gewisse Ähnlichkeit gleichgeschlechtlicher und gleichaltriger Geschwister bestehen. Mit dem Alter nehmen die Durchschnittsleistungen der Geschwister zu, die Variationen unter ihnen ab.

Daß es sich bei den aufgezählten Ähnlichkeitsbefunden um Vererbungserscheinungen handelt und nicht um Erzeugnisse gleichartiger Umgebung, in der die Familienmitglieder leben, zeigt sich beim alternativen Wiederauftreten elterlicher guter, bzw. schlechter Leistungen an den Kindern; ferner beim Mitspielen des Geschlechtes und Altersunterschiedes in den Ähnlichkeiten; weiters darin (was bisher in vorliegender Besprechung nicht hervorgehoben war), daß Kinder von Elternpaaren, die sich in ihren Leistungen nicht unterschieden, ihrerseits Unterschiede aufweisen, welche denen der Großeltern entsprechen.

Endlich wird erbliche Wirkung dadurch erhärtet, daß die Ähnlichkeit zwischen Eltern- und Kindesleistungen nicht in allen Lehrgegenständen gleichgroß ist. Dies führt zu einer Feststellung Peters', die zu sozialpolitischen Folgerungen herausfordert: in allen drei untersuchten Generationen waren nämlich die Noten aus Lesen und Religion am besten, aus Realien und Rechnen am schlechtesten. In diesen beiden Fächern sind die männlichen Schüler, in allen übrigen die Schülerinnen überlegen. Die Abhängigkeit der Kindernoten vom Elternmittel, also die Deutlichkeit der Vererbung und ihr Vorwalten vor Milieuwirkungen ist in Religion und Sprache am kleinsten.

Verfasser, der mit Erfolg bemüht ist, den Einfluß der Umwelt und den der Vererbung reinlich zu scheiden, bekennt sich (S. 221) zur Ansicht, „daß dem Milieu die geringere Bedeutung gegenüber der Vererbung zukommt.“ Das sehe ich, obschon dem Sinne nach zweifellos richtig, nicht gern so ausgedrückt, weil es zum Mißverständnis verleitet, als hätten Umgebungs- und Vererbungseinfluß gar nichts miteinander zu schaffen: meiner Ansicht nach ist Vererbung die Milieuwirkung in verflossenen Generationen, übertragen auf die jeweils folgende, letzte und heutige; eine in Tausenden von Generationen lebendig gebliebene Übernahme alter und oftmals neu vermehrter Umweltswirkungen muß selbstverständlich stärker sein als die Umweltswirkung in einer einzigen, an ihrem ganzen Ahnenerbe tragenden Generation. Nur in diesem Sinne ist der Einfluß der Umgebung geringer als derjenige der Vererbung; kommt Vererbung durch organischen Niederschlag von Milieueinflüssen zustande, dann erscheinen letztere als die den Generationenverlauf eigentlich beherrschenden. Gerade Tatsachen wie die, daß bei der musikalischen Begabung (nach Feis), bei der rechnerischen Begabung (nach Peters) vom Vater deutlichere Erbwirkungen ausgehen als von der Mutter, und daß Knaben just in Rechnen und Realien den Mädchen überlegen sind, bringen uns nahe, daß es — in latenter, aber erweckbarer Form als „Talent“ — eine Vererbung von Übungsergebnissen, die im weiteren Sinne auch nichts anderes sind als Umweltserlebnisse, geben muß.

In Peters' Resultaten kann das sonst nur wenig hervortreten, denn sie zeigen die Vererbung durchaus nach Galtonscher Weise als Häufigkeitsverhältnis (Korrelation), nicht als ursächliches Verhalten (Kausalität) der Verwandtenähnlichkeit. Diese Beurteilung trifft nicht bloß die statistische Arbeit, der die Ursachenforschung ja immer unzugänglich und nur die Korrelationsforschung offen bleibt, sondern auch die experimentelle Arbeit, die ihre Einzelbefunde abermals statistisch verarbeitet und ausdrücklich gesteht (S. 191): „Die Untersuchung der Geschwisterähnlichkeit ist heute der einzige aussichtsvolle Weg, um den Fragen der psychischen Vererbung mit Hilfe des Experimentes beizukommen.“ Also Feststellung der Wirkungen (bewirkten Ähnlichkeiten) durch Vergleich ihrer Größe und Häufigkeit, nicht Feststellung ihrer Ursachen. Dabei wird die zum Vergleich dienende Korrelation und ihr Maß, der verschieden berechnete Korrelationskoeffizient, absichtlich weiter gefaßt als üblich; zu weit, würde ich einwenden (S. 192): „Unter Korrelation möchte ich die Größe des Zusammenhangs (der Übereinstimmung, Ähnlichkeit) zweier Gruppen von Phänomenen verstehen und unter Korrelationskoeffizient ein jedes Maß, in dem diese Größe ausgedrückt wird.“ Dieser Definition fehlt der Begriff des gebundenen Miteinandergehens, der geraden oder verkehrten Proportionalität der Korrelanten: ist es doch ihr Hauptkennzeichen, daß keiner sich in seinem Größen-, Mengen- oder Qualitätswert verändern, steigen oder sinken kann, ohne daß auch der andere die gleichsinnige oder umgekehrt gerichtete Veränderung einschlägt; bewährt eine, wenn noch so oft beobachtete Ähnlichkeit nicht diese Verknüpfung, so fehlt ihr die Korrelation.

Die vorhin zitierte Stelle „Untersuchung der Geschwisterähnlichkeit ist heute der einzige aussichtsvolle Weg . .“ und manch andere verraten, daß Verfasser bei dem Worte Psychologie nur an die Menschenseele denkt, trotzdem er (S. 220) den tierpsychologischen Ergebnissen einen kurzen Absatz widmet. Sonst könnte Verfasser (S. 189) nicht äußern, daß die biologische Vererbungsforschung nur auf physischem, nicht auf psychischem Gebiete Gesetzmäßigkeiten gefunden habe: hat sie doch die Gültigkeit der Mendelschen Regeln bei an-



geborenen Instinktvariationen, ihre Korrelation mit physischen und die Vererbung erworbener psychischer Eigenschaften ermittelt! Und das ist die Ergänzung, die methodisch schon zu Peters' einleitendem Satze (S. 187) gemacht werden sollte: „Die Vererbung psychischer Eigenschaften und Fähigkeiten kann nur aus der Feststellung psychischer Ähnlichkeiten bei Verwandten erschlossen" oder durch planmäßige Setzung psychischer Eigenschaften (Erziehung, Dressur), die sich allenfalls vererben, bewiesen werden. Hier wird uns allerdings, solange sich nicht ganze Naturforschergeschlechter in die Hände arbeiten und solange die Voraussetzungslosigkeit der Wissenschaft nicht den Menschen als Versuchsobjekt ausliefert, noch weiterhin der Tierversuch helfen müssen und seine Anwendung auf den Menschen nur per analogiam.

Die mustergültig sorgsame Arbeit von Peters birgt großen Erkenntniswert; wo sie sich, wennselbst nur flüchtig, der angewandten Psychologie (Psychiatrie, Sozialpsychologie und psychologischen Pädagogik) zuwendet, kündigt sie eine neue Epoche all dieser Forschungsgebiete an. Erquickend ist die Forderung und Aussprache der Dringlichkeit ihrer Erfüllung, wie sie etwa in folgenden Sätzen klar zutage tritt (S. 190, 191): „Die Frage nach den Anlagen, die das Kind mit zur Schule bringt, schwebt in der Luft, wenn sie nicht in den Vererbungsproblemen verankert wird. Die Frage, inwieweit vererbte Anlage und die Wirkungen des häuslichen Milieus einander fördern oder hemmen können, bildet eine Voraussetzung für die richtige erzieherische Beeinflussung des Kindes. Die Frage nach den Grenzen der Bildungsfähigkeit, bekanntlich die Grundlage der Heilpädagogik, hängt innig mit Vererbungsfragen zusammen. Die Beantwortung der Frage, ob und in welchem Ausmaß vererbte Anlagen durch die Erziehung entwickelt, modifiziert oder gar unterdrückt werden können, ist eine der Voraussetzungen der wissenschaftlichen Pädagogik."

Paul Kammerer, Wien.

Sallwürk von Ernst Dr.: Die Schule des Willens als Grundlage der gesamten Erziehung.

Verlag von H. Beyer u. Söhne, Langensalza 1915. 8⁰, VIII und 546 Seiten. Preis geh. Mk. 10·—.

„Der Wert des Menschen wird nach seinen Handlungen bemessen. Diese sind Gegenwirkungen auf Reize, die ihm aus der äußeren Welt zukommen. Diese Gegenwirkung, von der Aufnahme des Reizes bis zur Auslösung einer Handlung, nennt man den Willen des Menschen. In dieser einfachsten Weise verläuft aber die Willenshandlung nicht immer: Zwischen Reiz und der in die äußere Welt hineinwirkenden Handlung schieben sich psychische Gebilde ein, die zu einer besonderen Art von Handlung führen können, die im Innern des Menschen sich vollzieht, und der Reiz kann Empfindungen hervorrufen, die selbst wieder als Reize weiterwirken, wenn sie nicht als solche die ganze Kraft der Gegenwirkung in sich aufbrauchen und langsam verklingen. Indessen findet auch in diesen Fällen auf anderem Wege eine Wirkung nach außen statt. Denn unsere Gefühle und unsere Vorstellungen bestimmen unsere Anschauung von der Welt und unser praktisches Verhältnis zu ihr. . . . ." (v. Sallwürk: Die Schule des Willens usw., S. 1.)

Die vorstehend zitierten Worte besagen genug, um dem Erzieher geistig abnormer Kinder klarzumachen, wieviel bei den letzteren auf die Willens-



erziehung ankommt. Und wenn Helvetius gemeint hat, der Erziehung sei nichts unmöglich, da ja auch der Bär tanzen lerne, so fragt es sich doch sehr, ob Erziehung mit Dressur in eine Parallele gestellt werden darf, zumal die Willensausbildung des Menschen mit der des Tieres nicht auf eine Stufe gestellt werden kann, wenngleich sie für beide Kategorien von Lebewesen, jede in ihrem Verhältnisse und diejenige des Tieres in dem ihrigen zum Menschen, bedeutsam erscheinen mag.

Über die Willensbildung des Kindes als Grundlage der gesamten Erziehung handelt Sallwürk in seinem Werke ausführlich nach den verschiedensten Richtungen hin. Der Verfasser möchte das Buch — wie man im Vorworte zwischen den Zeilen liest — sozusagen als ein pädagogisches Glaubensbekenntnis gewürdigt wissen, das abzulegen er sich „bei dem schwankenden und zum Teil widerspruchsvollen Zustand unserer heutigen pädagogischen Literatur für verpflichtet“ hielt. Die Darlegung dieses Glaubensbekenntnisses erfolgt auf breitester Grundlage.

In der Einleitung gibt der Autor ein Bild des Individuums in seinem Verhältnisse zur Welt, in dem die Erziehung, die als eine Funktion der Gesellschaft aufzufassen ist, eine wichtige Stellung einnimmt.

Der eigentliche Stoff ist in vier Teilen angeordnet, von denen der erste die Begriffe Wille und Welt erörtert. In den beiden ersten Abschnitten verbreitet sich der Verfasser über die Lehren, die in der Geschichte und in der Dichtung über das Thema gefunden werden können. An zahlreichen Beispielen zeigt er, wie die angezogenen Charakterbilder für die Willensbildung des Jugendlichen verwendet werden können. Besondere Bedeutung mißt er der Umgebung des Kindes bei, da ihr Einfluß auf das letztere meist von nachhaltiger Wirkung zu sein pflegt. Wir erfahren, wie die erste Willensbildung durch das Spiel der kindlichen Glieder beeinflußt wird, hören dann weiter von der Herrschaft der Eltern über den kindlichen Willen, von der Bildung der Sprache, dem kindlichen Ich, dem Fragealter. Die beginnende Willensbetätigung zeigt sich aktiv in Nachahmung und Spiel, Kameradschaft, der Gesellung der Kinder in der Schule, in der Jugendfreundschaft. Eine Art Heilerziehung gibt der Autor zum Schluß, indem er von Mustern vorbildlicher Sittlichkeit, von dem Beispiel der Kinder auf andere Kinder redet.

Im nächsten Teile erhalten wir eine Darstellung über das Willensleben. Der erste Abschnitt enthält die Psychologie des Willens, der zweite die Hemmnisse und Fördernisse des Willens, während der dritte Aufschluß gibt über Temperament und Charakter. Gerade dieser Teil dürfte dem Studium des Abnormenbildners besonders zu empfehlen sein, da er mannigfache Anregungen enthält, die wirkliche Schätzung verdienen.

Im dritten Teil erfährt der Wille als Weltgestaltung eine eingehende Erörterung. Der Wille und das Denken bildet den ersten Abschnitt. Der zweite hat den Willen in der Weiterbildung des Bewußtseinsinhaltes zum Gegenstande, so die Wissenschaft, die Kunst, die Religion. Der nächste Abschnitt befaßt sich mit dem Berufe des menschlichen Lebens.

Der letzte Teil endlich verbreitet sich über das eigentliche Erziehungswesen im engeren Sinne: Die Erziehung als Verwirklichung des menschlichen Berufes, ihre formalen und sachlichen Aufgaben; ferner werden die Träger der Erziehung kurz geschildert. Die Bildung wird bewirkt durch die Hauserziehung, die Schulerziehung und endlich die Volkserziehung. Alle drei Kategorien werden umfassend gewürdigt, sowie die Vorzüge und die Mängel sorgsam abgewogen.



Der Autor hat sich bemüht, die ganze Materie objektiv darzustellen, wobei er außer seinen eigenen Erfahrungen namentlich auch die Ergebnisse der neueren und der älteren Literatur berücksichtigt. Das Buch stellt ohne Zweifel einen wertvollen Beitrag zur Erziehungsliteratur dar und verdient deshalb die volle Beachtung des Pädagogen im weitesten Sinne, einerlei, was für Kinder seiner Führung anvertraut sind.

Idstein i. T. *Max Kirmsse.*

Würtz Hans: Uwes Sendung, ein deutsches Erziehungsbuch mit besonderer Berücksichtigung der Krüppel.

Unter Mitwirkung von Willy Schlüter. Verlag von F. C. W. Vogel, Leipzig 1914. gr. 8⁰. VII und 303 Seiten. Preis geb. M. 12·—.

Die Fachliteratur über Krüppelbehandlung und namentlich über Krüppelpädagogik ist noch ziemlich gering; an größeren Werken fehlt es vollständig. So bildet das vorliegende Buch die erste, umfangreiche Schrift über das Gesamtgebiet der Krüppelerziehung, ausgenommen die spezialpädagogische Darstellung der einzelnen Schulfächer im Krüppelunterricht. Der Verfasser des Buches, Erziehungsdirektor des Oskar-Helene-Heims für Heilung und Erziehung gebrechlicher Kinder in Berlin-Zehlendorf, ist zweifellos eine bedeutende und auch für die Zukunft auf dem Gebiete der Krüppelpädagogik vielversprechende Persönlichkeit. Diese Erkenntnis, die Referent bereits aus den kleineren Schriften und Reden des Autors gewonnen hatte, wird durch das gegenwärtige Werk vollauf bestätigt. Würtz ist eine groß angelegte Natur, die aus dem Vollen schöpft. Sein Erziehungsbuch: Uwes Sendung läßt einen originellen Menschen erkennen, der die, im großen und ganzen, erst seit wenigen Jahren wissenschaftlich betriebene Bildung der Krüppel auf eine solide Grundlage zu stellen berufen ist. Neben einer vorzüglichen wissenschaftlichen Ausrüstung wohnt ihm eine hohe, hingebende Begeisterung für sein Fachgebiet inne, die ihm stetige Erfolge verbürgen dürfte.

Das Buch von Würtz ist eigenartig, sowohl in bezug auf den Inhalt als auch auf die Form. Die letztere ist keine trocken wissenschaftliche, sondern sie bewegt sich in lebendiger, künstlerischer Darstellung und fesselt darum den Leser in besonderer Weise. In Gestalt von aufgezeichneten Erinnerungsblättern führt Uwe uns seine Erlebnisse aus der Jugendzeit, als Anstaltspraktiker und Krüppelpädagog vor, die uns den jungen Abnormenbildner wohl als eine Gestalt voller Ideale für seinen Spezialberuf erscheinen läßt, dem aber eine ziemliche Dosis nüchterner Sachlichkeit und starker Tatkraft nicht mangelt. Uwe-Würtz schwebt mit seinen Plänen, Theorien und Ansichten nicht in der Luft herum, sondern steht mit den Füßen auf dem Boden der Wirklichkeit — und das ist es auch besonders, daß der Leser hier Wahrheit, Klarheit und Wissenschaft findet, wodurch sein Interesse für die mannigfachsten, pädagogischen Fragen nachhaltig angeregt wird.

Würtz' pädagogischer Forschungsdrang sucht das Krüppeltum als Kulturerscheinung in sittlicher, seelischer und geistiger Hinsicht zu analysieren. Seine Forschungsergebnisse stützt er auf die Philosophie von Willy Schlüter, des Begründers der Eukratie, jenes originellen Berliner Denkers, der den Begriff der Persönlichkeit als einen Austausch der Kräfte aus der Harmoniesierung von Naturell und Charakter, von Triebkraft und Richtkraft, von



Schöpfung und Leistung gewinnt. Der Krüppel, seinem ganzen Wesen nach, wird uns hier vor Augen gestellt, für alle Probleme, die mit seinem Wohl und Wehe zusammenhängen, sucht der Autor eine Lösung zu finden. Eingehende Studien historischer und psychologischer Art beleben das weitschichtige Material, so daß es möglich ist, aus dem Buche sich über den Gegenstand ausgiebig zu orientieren. Das Werk ist eine Offenbarung der Krüppelpädagogik, dessen weite Verbreitung dringend zu wünschen ist. Von besonderem Werte dürfte es namentlich für den Abnormenpädagogen sein, einerlei ob er Krüppel, Blinde, Schwachsinnige, Taubstumme oder sonstige Stiefkinder der Natur erzieht; daneben wird aber auch der Lehrer normaler Kinder viel Nutzen aus ihm ziehen, da es von einem Ausspruche Goethes beherrscht wird, in dem es heißt, daß das Besondere, recht aufgefaßt, das Allgemeine am hellsten sichtbar werden lasse.

Leider ist es zu bedauern, daß für das, wenn auch wertvolle, Buch der hohe Preis von 12 Mark verlangt wird, wodurch unseres Erachtens der Absatz sehr behindert werden dürfte. Ein Preis von 6 Mark wäre vollständig angemessen.

Idstein i. T. *Max Kirmsse*, Anstaltslehrer.

Eckinger Joh. Nep.: Die katholische Anstaltserziehung in Theorie und Praxis.

Ein Handbuch für Erzieher. Herdersche Verlagshandlung, Freiburg i. Br, 1913. 8⁰. XIX und 291 Seiten. (Preis geh. M. 3·60, geb. M. 4·40.

Der Verfasser obigen Buches, Leiter eines Konviktes für Zöglinge höherer Schulen, hat zunächst die Anstaltserziehung in Alumnaten u. dgl. im Auge, doch versteht er so prächtig und gediegen auch über die Institutspädagogik im allgemeinen zu reden, daß auch der Abnormenbildner der Schrift vielfache Anregung entnehmen kann. In ihr wird das ganze Gebiet der Tätigkeit eines Anstaltserziehers durch eine klare und handliche Theorie beleuchtet. Dabei ist der Autor der Überzeugung, daß Theorie und Praxis in der Erziehung vollständig ineinander greifen müssen, daß also, was in der Praxis das erste ist, auch in der Theorie voranzustellen sei. Der Kardinalpunkt aller Erziehung ist ihm der Umstand, daß das Kind vor allem zur Mitarbeit bewogen wird. Aus diesem Grunde führt er den Erzieher, nach Aufdeckung der Quellen seiner Theorie und der Abgrenzung seiner Tätigkeit, hinein in das Getriebe des kindlichen Willenslebens. Hierauf zeigt er, wie der kindliche Wille für die Erfassung seiner Gegenstände fähig gemacht werden muß. Darauf wird die Behandlung der kleinen und großen Zöglinge dargestellt. Es wird hingewiesen auf den Regulator der ganzen Erziehungstätigkeit, der Selbstüberwindung, die namentlich im Internat von eminenter Bedeutung ist. So wird das Kind durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit gebracht. Dies ist kurz der Inhalt des Buches dem Geiste nach. Äußerlich gliedert es sich in drei Teile: 1. Die katholische Anstaltserziehung in ihren Eigentümlichkeiten. 2. Allgemeine Erziehungslehre für katholische Anstalten. 3. Der Präfekt als Anstaltserzieher. Dieser letzte Teil erhält namentlich in bezug auf die Praxis besonders wertvolle Direktiven. Da die Literatur auch über die katholische Anstaltserziehung noch nicht reichlich vorhanden ist, so schöpft der Verfasser in erster Linie aus eigenen Erfahrungen.

Idstein i. T. *Max Kirmsse*, Anstaltslehrer.



Klumker Chr. J., Prof., Dr.: Fortschritte des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge.

Vierteljahrshefte des Archivs deutscher Berufsvormünder. Erster Jahrgang 1913/14. Heft 4. Berlin, Verlag von J. Springer, 1914. 8°. 37 Seiten. Preis M. 1·50.

Das vorliegende Heft bildet die dritte Fortsetzung eines Unternehmens, dessen erste Nummern wir bereits in dieser Zeitschrift, 11. Jahrgang 1915, Seite 156, einer Besprechung unterzogen haben. Es enthält zunächst einen Nachruf für Dr. Johannes Petersen, den Direktor der öffentlichen Jugendfürsorge in Hamburg, dessen Verlust als einer der tüchtigsten Arbeiter auf dem Gebiete der Kinderfürsorge beklagt werden muß. Die erste Arbeit des Heftes behandelt das wichtige Thema: Anstalts- und Familienerziehung, aus der Feder des soeben genannten, verstorbenen Petersen stammend. In historisch-kritischer Weise beleuchtet der Autor den gegenwärtigen Stand der beiden Probleme an der Hand der neuesten Literatur. — Im nächsten Aufsatze erhalten wir von Hugo Heller-Prag einen Überblick über die deutsche Jugendfürsorge in Böhmen. — Im letzten Aufsatze beleuchtet der Herausgeber eine Reihe von geschichtlichen Untersuchungen zur Kinder- und Jugendfürsorge. Einleitend betont der Verfasser, daß es an der Zeit sei, die historische Entwicklung der Kinderfürsorge speziell zu erforschen, da an der Neuzeit entsprechenden, quellenmäßigen, geschichtlichen Darstellungen noch großer Mangel herrsche. Es sei unbedingt erforderlich, die Probleme der Kinderfürsorge auch in der Vergangenheit zu studieren, da dieser Umstand für die Arbeit der Gegenwart insofern von nicht zu unterschätzendem Werte sei, als die Erfahrungen vergangener Zeiten den Ausgangspunkt für die jetzige Arbeit bilden müßten. Die zurzeit noch vielfach beliebte Übernahme von Angaben aus dritter und vierter Hand sollte unterlassen und durch eine Nachprüfung der Quellen und dementsprechende Darstellung auf wissenschaftlicher Grundlage erfolgen.

Idstein i. T. *Max Kirmsse.*

MITTEILUNGEN.

Kriminalpädagogisches Institut in Budapest-Erzsébetfalva (Elisabethdorf).

Das kriminalpädagogische Institut wurde durch den „Fürsorgeverein des königl. Jugendgerichtes“ in Budapest-Erzsébetfalva (Elisabethdorf) errichtet und ist vorläufig in den Räumen des Jugendgerichtes und des Fürsorgevereines untergebracht.

Das Institut wird durch den Jugendrichter: königl. Amtsrichter Dr. E. v. Kármán geleitet; als Mitglieder werden Juristen, Ärzte und Pädagogen aufgenommen, die sich mit den Fragen der Jugendgerichte und der Jugendfürsorge praktisch und auch wissenschaftlich betätigen wollen.

Zweck und Aufgabe des Institutes ist, die Jugendgerichtshilfe nach den Grundsätzen der modernen kriminologischen und pädagogischen Wissenschaften auszuführen und die bei dem Jugendgerichte gesammelten Erfahrungen und Materialien durch wissenschaftliche Methoden und Mittel zu verarbeiten. Als prinzipielle Grundlagen dieser wissenschaftlichen Arbeit werden die psychologische Strafrechtsschule von Dr. Hans Gross und die Pestalozzi-

Herbartsche pädagogische Schule festgesetzt, da alle beide auf erfahrungsmäßigen und psychologischen Grundsätzen aufgebaut sind. Das Institut bezweckt, durch eine Tätigkeit die Jugendgerichtsbarkeit auf breite und dem Leben entnommene Grundlagen zu stellen, sie der Wirklichkeit näher zu bringen und dadurch Interesse und Verständnis für die Jugendgerichte und für die Erziehung der verwahrlosten und kriminellen Kinder und Jugendlichen zu fördern. Zweck des Institutes ist endlich die praktische und theoretische Ausbildung solcher Personen, welche sich der Praxis der Jugendgerichte, der Zwangserziehung und der Fürsorgeanstalten widmen wollen.

Die einzelnen Abteilungen des Institutes sind:

A. Praktische Abteilung.

I. Allgemeine Kinder- und Jugendfürsorge.

Dieser Teil des Institutes beschäftigt sich neben der allgemeinen Leitung mit den Hilfe-, Schutz- und Fürsorgeangelegenheiten solcher Kinder und Jugendlichen, welche an den Angelegenheiten des Jugendgerichtes interessiert sind. Zu diesem Zwecke vermittelt er den Verkehr mit der ungarischen „Landeskinderschutzliga" und mit anderen Fürsorge- und Wohltätigkeitsvereinen.

Hauptaufgabe dieses Teiles des Institutes ist die organisierte Arbeitsvermittlung der Jugendlichen, welche unter Mitarbeit der im Gerichtssprengel sich befindenden Fabriken, Unternehmungen, Handel- und Gewerbeinnungen durchgeführt wurde.

II. Jugendgerichtshilfe.

Dieser Teil des Institutes besorgt die Jugendgerichtshilfe neben dem Jugendgerichte Budapest-Erzsébetfalva (Elisabethdorf)[1]) und zwar:

1. Jugendgerichtshilfe im Vorbereitungsverfahren: Ausfertigung von Milieuschilderungen, Erhebungen in der Familie und Umgebung der Jugendlichen, sowie die Ausführung der Schutzvorrichtungen; diese Arbeit wird durch die Beamten des Institutes im Einvernehmen mit den Fürsorgeausschüssen der einzelnen Gemeinden vorgenommen.

2. Beobachtungsheim (Pestalozziheim) und Kinderwerkstatt. Das Beobachtungsheim des Institutes wurde für solche Kinder und Jugendliche errichtet, welche aus ihrer bisherigen Umgebung entfernt und deren Verhalten in diesem Heime beobachtet und deren Individualitäten dortselbst erforscht werden müssen. Das Heim führt den Namen Pestalozzis, da in der Führung dieser verwahrlosten und selbst der kriminellen Kinder und Jugendlichen die Grundsätze der Pestalozzischen Armenerziehungslehre beachtet werden sollen.

In Verbindung mit diesem Heime sorgt das Institut für das regelmäßige Beschäftigen der im Jugendgefängnisse und im Heime sich befindenden Kinder und Jugendlichen und zu diesem Zwecke wurden eine Kinderwerkstatt und eine Landwirtschaft eingeführt.

3. Jugendgerichtshilfe nach dem Gerichtsverfahren. Das Institut beobachtet durch dazu ausgebildete Mitglieder die durch das Jugendgericht unter Schutzaufsicht gestellten Kinder und Jugendliche während der Schutzaufsicht (ein Jahr, welches immer mit einem Jahr bis zum 21. Lebensjahre verlängert werden kann) und nimmt dazu die Tätigkeit der Jugendausschüsse der Gemeinden in Anspruch; die Beobachtungen werden in den

[1]) Das Jugendgericht in Budapest-Erzsébetfalva wurde auf Grund des Gesetzartikels VII. vom Jahre 1913 durch Erlaß des königl. Justizministers 68800/913 vom 27. Dezember 1913 errichtet. Das Jugendgericht (Einzelrichter) erkennt über alle Straf- und Verwahrlosungsfälle der Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahre und über Straffälle der Jugendlichen unter 18 Jahre, wenn diese nicht mit Todes- oder Zuchthausstrafe zu strafen sind, hat endlich ein Disziplinarrecht über Eltern, Vertreter und Fürsorger und ein Fürsorgerecht über junge Leute bis zum 21. Lebensjahre. Der Gerichtssprengel erstreckt sich über an der Grenze der Hauptstadt Budapest gelegene 34 Gemeinden und Vorstädte, die ungefähr 201.000 Einwohner enthalten.



Konferenzen des Institutes seminarartig besprochen und Material für die wissenschaftliche Sammelforschung eingeholt.

Die gesamte Tätigkeit der Jugendgerichtshilfe des Institutes unterscheidet sich von der bisher üblichen Tätigkeit der Jugendfürsorgevereine insoweit, daß als Endziel der Arbeit das Sammeln und wissenschaftliche Aufarbeiten der praktischen Erfahrungen und die Anwendung der wissenschaftlichen Ergebnisse auf die Praxis festgesetzt ist.

B. Theoretische Abteilung.

I. Handbibliothek.

Die Handbibliothek des Institutes soll enthalten:

1. Kriminalistische und kriminalpsychologische Werke. 2. Psychologische Werke: a) Werke über allgemeine Psychologie; b) Werke über experimentelle Psychologie; c) Forensisch-psychiatrische Werke. 3. Pädagogische und pädologische Werke: a) Werke über allgemeine Pädagogik; b) Werke über die Arbeitsschule; c) Werke über Kinderforschung und Heilerziehung.

Bis zur Schaffung dieser Bibliothek steht die des Institutsleiters, welche die wichtigsten Werke über Kriminalistik und Kinderforschung enthält, dem Institute leihweise zur Verfügung.

II. Vorträge.

Der Leiter des Institutes, sowie andere Fachmänner halten Vorträge einerseits für die Mitglieder des Institutes, andererseits für die größere Öffentlichkeit, um die Idee und Notwendigkeit der wissenschaftlichen Jugendfürsorge zu verbreiten.

Das Institut hält weiters regelmäßige Fortbildungskurse für Mitglieder, die sich für die Praxis der Jugendgerichte und der Jugendfürsorge ausbilden wollen.

Die Gegenstände der Vorträge sind: 1. Kriminalpsychologie. 2. Kriminalanthropologie 3. Kriminalistik. 4. Pädagogik (im Grundriß). 5. Experimentelle Psychologie. 6. Materielles und formelles Strafrecht der Jugendlichen.

III. Laboratorium.

Das Laboratorium des Institutes soll eine kriminalpädagogische Klinik für verwahrloste und kriminelle Kinder und Jugendliche darstellen.

Das Institut soll in seinem Laboratorium:

1. durch Einzelbeobachtungen und Experimente Gutachten in erster Reihe für das Jugendgericht in Budapest-Erzsébetfalva, aber auch für andere Jugendbehörden, sowie für Eltern und Fürsorger, die ohne ein Gerichtsverfahren an das Institut in kriminalistischen oder heilpädagogischen Fragen sich wenden, abgeben;

2. die praktischen Übungen mit seinen Mitgliedern in kriminalistischen, pädagogischen und psychologischen Fragen vornehmen;

3. die für das kriminalpädagogische Museum notwendigen Arbeiten herstellen.

IV. Kriminalpädagogisches Museum.

Der Zweck des Institutsmuseums ist, Lehrgegenstände für seine Vorträge und Material für wissenschaftliche Arbeiten über kriminalpädagogische Forschungen zu sammeln. Vorläufig enthält die Sammlung Gegenstände aus der Praxis des Jugendgerichtes Budapest-Erzsébetfalva soll aber später aus allen Jugendgerichten des Landes erweitert werden.

Die Hauptabteilungen des Museums werden umfassen:

1. Sammlungen der Laboratoriumarbeiten (III. 1.): a) statistische und graphische Zusammenstellungen, Protokolle der experimentellen Untersuchungen, Aufzeichnungen über wichtige Einzelfälle; b) Sammlungen von Photogrammen, von anthropologischen Messungen und von Handschriften.

2. Folgende Gegenstände: a) aus den abgetanen Straffällen entnommene corpora delicti, nämlich Verbrecherwerkzeuge der Kinder und Jugendlichen, sowie Gegenstände, welche das Ergebnis und die Folgen der Kinderverbrechen zeigen; b) kriminalpsychologische Dokumente



der verwahrlosten und verbrecherischen Jugend; insbesondere: 1. Lebensbeschreibungen und Selbstaufzeichnungen, 2. Zeichnungen, 3. in der Kinderwerkstatt erzeugte Gegenstände, 4. andere Produkte des kindlichen Schaffens.

V. Wissenschaftliches Organ.

Das Institut beabsichtigt in kurzem seine Mitteilungen in ungarischer und deutscher Sprache als „Mitteilungen des Kriminalpädagogischen Institutes in Budapest-Erzsébetfalva“ zu veröffentlichen.

Bis dorthin werden die Arbeiten, je nachdem sie kriminalistische, pädagogische oder psychologische Fragen behandeln, in dem von Professor Dr. Hans Gross, Graz, bei C. F. W. Vogel in Leipzig herausgegebenen „Archiv für Kriminalanthropologie und Kriminalistik“ in der von Direktor J. Trüper, Jena, bei Hermann Beyer und Söhne in Langensalza herausgegebenen „Zeitschrift für Kinderforschung und Heilerziehung“ und in der von Professor W. Stern, Hamburg, bei Johann Ambrosius Barth in Leipzig herausgegebenen „Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung“ veröffentlich

Büchereinlauf.

Königliche Taubstummenanstalt zu Leipzig. Festschrift zur Weihefeier am 7. September 1915. Mit 17 Bildern.

Goethes Besuch in der Taubstummenanstalt zu Leipzig am 7. Mai 1800 und sein Eintrag in das Fremdenbuch. Erörtert von dem Bibliothekar der Anstalt Dr. Paul Schumann. Gedruckt in Einhundertundfünfzig handschriftlich gezeichneten Stücken bei Gelegenheit der Einweihung des Neubaues der Anstalt im Jahre 1915.

Gustav Wende: Fünf Bilder aus der Geschichte der königlichen Taubstummenanstalt, Festschrift zur Einweihung des neuen Anstaltsgebäudes in Neukölln. Berlin 1915.

Joh. Vatter: Fünfzig Jahre Taubstummenlehrer. Lebenserinnerungen. Frankfurt a./M., Karl Scheller, 1911.

Dr. H. Tomforde: Die Unterhaltsklage des unehelichen Kindes im In- und Auslande. (Fortschritte des Kinderschutzes und der Jugendfürsorge, 1. Jahrgang, Heft 4.) Berlin Julius Springer. 1915.

W. Stern: Der Intelligenzquotient als Maß der kindlichen Intelligenz, insbesondere der unternormalen. (Zeitschrift für angewandte Psychologie, Band 11, Heft 1.) Leipzig 1916, Johann Ambrosius Barth.

Carl F. Stiebel: Minderbefähigte Schulentlassene. Eine Studie über die Erwerbsfähigkeit der in den Jahren 1903 bis 1912 aus den Frankfurter Hilfsschulen entlassenen Kinder. Berlin, Carl Heymanns Verlag, 1916.

W. Peters: Über Vererbung psychischer Fähigkeiten. (Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen. III. Band, 4. bis 6. Heft.) B. G. Teubner, Leipzig-Berlin.

Paul Kammerer: Allgemeine Biologie. Stuttgart und Berlin 1915. Deutsche Verlagsanstalt.

G. Riemann: Taubstumm und blind zugleich. Pädagogische und psychologische Darbietungen. Zweite sehr veränderte und erweiterte Auflage. Berlin 1916, Schriftenvertriebsanstalt G. m. H.

William Stern: Die Intelligenzprüfung an Kindern und Jugendlichen. Methoden, Ergebnisse, Ausblicke. Zweite Auflage. Erweitert um: Fortschritte auf dem Gebiete der Intelligenzprüfung 1912 bis 1915. Leipzig 1916, Johann Ambrosius Barth.

Alice Descoeudres: L'éducation des enfants anormaux. Observations psychologiques et indications pratiques. Suivies d'un resumé des tests de Binet et Simon. 11 planches hors texte. (Institut J. J. Rousseau, Geneve.) Neuchatel, Delachaux et Niestlé S. A. 1916.



EOS

Vierteljahrsschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer.

Herausgeber

Anton Druschba,
Direktor des k. k. Taubstummeninstitutes u. Obmann des Vereines österreichischer Taubstummenlehrer WIEN, XIII/10, Speisingerstraße 105.

Alexander Mell,
k. k. Regierungsrat, Direktor des k. k. Blindenerziehungsinstitutes, WIEN, II/1, Wittelsbachstraße 5.

Phil. Dr. S. Krenberger,
kaiserlicher Rat, Direktor des allgemeinen österreichischen israelitischen Taubstummeninstituts in WIEN, III., Rudolfsgasse 22.

Med. Dr. Heinrich Schlöss,
k. k. Regierungsrat Direktor der Landes-Heil- und Pflegeanstalten am Steinhof in WIEN, XIII/12.

Dreizehnter Jahrgang 1917.



Wien und **Leipzig.**

Verlag von Karl Graeser & Kie.

K. u. k. Hofbuchdrucker Fr. Winiker & Schickardt, Brünn.

Inhaltsverzeichnis des dreizehnten Jahrgangs.

Abhandlungen.

Geschichte.

Berichte.

Aus der Praxis.

Besprechungen.

Mitteilungen.

Autorenverzeichnis.

Sachregister.

A. Allgemeines.

B. Schwachsinnigenfürsorge.

C. Taubstummenfürsorge.



Meine besten Glückwünsche den l. Taubstummen.

Frankfurt a/M. J. Vatter.

Johannes Vatter.

Ein Nachruf von Dr. Paul Schumann in Leipzig.

Am 11. Dezember 1916 ist Johannes Vatter in Frankfurt am Main als Vierundsiebzigjähriger gestorben. Schon 1909 auf dem Taubstummenlehrertage zu Leipzig fiel mir eine Veränderung in seiner Erscheinung auf; 1912, auf der Würzburger Versammlung, sah man deutlich, daß er gezeichnet war. Nun ist er dahingegangen. Jahrelang hat der Tod gebraucht, um diesen Baum zu fällen.

Die Vignette auf dem Umschlag seiner „Lebenserinnerungen", eine mächtige Buche seiner Heimat darstellend, ist mir immer als Symbol seiner selbst erschienen. Sie sollte es wohl auch sein. Vatter war eine Kraftnatur. Einer jener seltenen Menschen, die man nicht vergißt, wenn man sie auch einmal nur gesehen hat, deren Stimme Klang dem Gedächtnis nicht wieder entschwindet. Auf einem untersetzten Körper saß ein mächtiges Haupt, das durch den männlich schönen weißen Bart und das volle, leicht gelockte weiße Haar größer noch und würdevoller erschien. Die von starken Brauen umbuschten Augen loderten und brannten von dem Feuer der Begeisterung und Hingabe, sie sprachen von Herrschenkönnen und Herrschenwollen, sie drangen dem Gegenüber durch die Seele. Dazu eine Stimme, die wie tiefer Glockenklang dröhnte und, von hoher Sprechkunst unterstützt, jeden Raum mühelos ausfüllte.

Und dieses Äußere war nur der Ausdruck einer temperamentvollen, charakteristischen Persönlichkeit, wie sie in dieser Geschlossenheit selten ist. Nicht, daß Vatter zu den Fertigen gehört hätte, die alles Neue abweisen, die eigentlich Philister sind. Er war bis zuletzt ein Werdender, ein Strebender, ein Aufnahmebereiter und Aufnahmefähiger, ein sich Wandelnder und doch immer in sich Geschlossener; so wie Wundt in hohem Grade die Wandelbarkeit in sich zeigt und doch uns immer wieder als derselbe erscheint, weil alles Fremde und Neue in vollkommenster Weise verarbeitet ist und uns in jedem Neugestalteten und Neukonzipierten ein Organisches entgegentritt. Wir wunderten uns manchmal, daß Vatter bei neuauftretenden methodischen Richtungen, die aus dem Gegensatz zu ihm heraus geboren schienen, erklärte, daß dies im wesentlichen auch sein Verfahren sei. Er las eben nur das aus dem Neuen hervor, das zu den Grundlinien seines Systems paßte und zu deren Fortführung geeignet schien. Oder vielmehr, er las seine eigene Persönlichkeit in die Werke hinein und verschmolz sich so das Neue, Wesensverwandte, alles Wesensfremde als Schlacke abstoßend. Sein System aber war die „deutsche Methode" in ihrer reinsten Form, so daß er als die Verkörperung dieser Methode vor uns steht. Die Ge-



schlossenheit seiner Erscheinung ruhte letzten Endes auf der Überzeugung, daß die Lautsprache das Beste sei für den Taubstummen, und daß seine Methode auch imstande sei, ihre Aufgabe zu erfüllen.

Auch an grundsätzlich Abweichendem erstarkte und bereicherte sich nur das eigene Wesen, denn seine Polemik verlief meistens nicht kritisch, den Irrtümern der Gegner nachgehend und sie berichtigend, sondern positiv, das eigene Verfahren und die eigene Theorie als Gegensatz darstellend, nicht selten theoretische Phantasmen durch Nachweise aus seiner Praxis zerstörend; denn alles, was Vatter dachte und schrieb, beruhte auf dem, was er tat und lehrte. Die Schulstube war auch die Geburtsstätte seiner literarischen und theoretischen Arbeiten, sein Schreibtisch nur das in einen anderen Raum versetzte Schulpult. Nicht als ob er die Wissenschaft verachtet hätte oder ihr fremd gegenüber gestanden. Er hat viel von den Alten gelernt und bezeugt das oftmals, er hat viel aus den Schriften der Fachgenossen gewonnen, er hat die Werke der Sprachpsychologen und Sprachphysiologen wohl genützt. Aber alles ist im Feuer der Praxis geläutert, nichts ist bloße Lesefrucht geblieben. Und das Beste an psychologischen und physiologischen Erkenntnissen verdankte er vielfachen Beobachtungen an seinen Kindern, an den taubstummen Schülern, am eigenen Sprechen und an dem Sprechen seiner Schüler. So ruhen schon die wissenschaftlichen Grundlagen auf dem Boden der Erfahrung und der Praxis. Ganz aber aus der praktischen Arbeit Vatters heraus geboren sind seine methodischen Anweisungen und seine Schulbücher. Leider ist das letzte, groß angelegte methodische Werk „Die reine Lautsprachmethode“, das schon im Titel die Vermählung von Theorie und Praxis andeutet, Torso geblieben. Von den Schulbüchern Vatters ist das Lesebuch das bekannteste, das in vereinigtem Sach- und Sprachunterricht die Grundlage des gesamten Spracherwerbs abgeben sollte. Länger als 40 Jahre hat die Lesebucharbeit Vatter beschäftigt und das Buch spiegelt in der Reihe seiner Auflagen die Wandlungen der Praxis Vatter treulich wider. Ursprünglich auf der stabilen Anschauungsgrundlage der Hillschen Bildertafeln aufgebaut, hat es sich davon freigemacht, hat in steigendem Maße die Umgangssprache aufgenommen, die Erzählung und das Erlebnis berücksichtigt. Es ist damit letzten Endes schon über seine eigene Zwecksetzung hinausgeschritten, denn ein auf das Spracherleben aufgebauter Unterricht kann in einem Lesebuche nicht mehr seine Grundlage haben, wie umgekehrt ein das individuelle Spracherleben abspiegelndes Buch nicht geeignet ist für größere Kreise und viele Anstalten; ein solches Lesebuch muß notwendig eine gewisse Allgemeingültigkeit der Sprache und der Anschauungsgrundlage aufweisen.

Aber selbst diese aus der Praxis Vatters hervorgewachsenen



methodischen Schriften und Schulbücher lassen doch nur in den Umrissen die wirkliche Unterrichtsweise des Mannes erkennen. Über sie herrscht nur eine Stimme; sie war schlechthin vollendet. Nicht, als ob man nicht manchmal einen anderen Weg als den geeigneteren hätte wählen können; aber auf der eingeschlagenen Bahn war alles sachgemäß und folgerichtig, kein Wort zu viel, kein Wort zu wenig. Sprechende Mienen, charakteristische und charakterisierende Bewegungen verdeutlichten den Begriffsinhalt und förderten die gefühlsmäßige Wirkung.

Nicht minder staunens- und bewundernswert als die Technik des Unterrichtens war seine Energie; dem „Nichtnachlassen" verdankte er im wesentlichen seine Erfolge. Nicht minder staunenswert ferner seine Kraft und Ausdauer. Bis in seine letzten Jahre hinein hat er 26 Stunden wöchentlich sprechend unterrichtet, dabei sich der Erziehung und Verpflegung seiner Schüler und der Leitung der Anstalt in musterhafter Weise gewidmet, die mühevollen Geschäfte der Herausgabe einer Fachzeitschrift besorgt und eine reiche literarische Tätigkeit entfaltet. Außerdem ist er im Dienste der Allgemeinheit der Fachgenossen und im Dienste städtischer Vereine und Körperschaften vielfach wirksam gewesen. Und überall gab er sich selbst. Sich selbst gab er auch im Kreise der Freunde, bei einem guten Männertrunk, auf fröhlichen Wanderungen mit lieben Genossen und Freunden, auf Wanderungen, die ihn immer wieder in die geliebte schwäbische Heimat führten, aus der er immer wieder die Kräfte sog zur Arbeit.

Nicht selten hat er bei festlicher Tafelrunde die deutsche Frau und die deutsche Familie gepriesen und alle wußten, daß er damit seiner Frau vornehmlich und seines Familienlebens gedachte.

So hat Vatter jahrzehntelang unter den Fachgenossen gestanden und ist zuletzt ihr Heros geworden. Nur langsam ist ihm das gelungen. Er wirkte an einer kleinen Anstalt ohne die Möglichkeit, Schüler seiner Methode und Apostel seines Verfahrens in größerer Anzahl auszubilden Und noch war die Führung des Faches unbedingt norddeutsch. Aber Schritt für Schritt gewann Vatter Boden und Beifall, zuerst in Süddeutschland, dann aber auch in norddeutschen Gauen und weit über Deutschland hinaus. In immer größerer Anzahl kamen die Fachgenossen nach Frankfurt, um von ihm zu lernen, und so ist auch Frankfurt zu einer Lehrerbildungsanstalt geworden und Vatter zum praeceptor Germaniae. Und nachdem er auf den süddeutschen Versammlungen eine führende Stellung errungen hatte, fand er auch das Ohr der großen deutschen Taubstummenlehrertage, als Referent und Debatteredner, immer eindrucksvoll und eindruckssicher. Und immer im gleichen Sinne, immer für dasselbe Ideal, immer für die deutsche Methode sprechend. Jeder wußte, was er aus Vatters Munde zu erwarten hatte,

aber jeder wußte auch, daß hier den Worten Taten entsprachen. Darum war Ehrfurcht um ihn her und es war nur deren selbstverständlicher Ausdruck, als der Bund deutscher Taubstummenlehrer ihn 1912 in Würzburg zu seinem ersten und einzigen Ehrenmitgliede ernannte.

Der Gang seines Lebens, den er in seinen „Lebenserinnerungen" selbst erzählt hat, ist einfach und geradlinig. Als sechstes Kind einer Webersfamilie in Trailfingen in Württemberg geboren, besuchte er die heimatliche Dorfschule und beschäftigte sich nach der Konfirmation mit Weben und Feldarbeiten, im Winter drosch er bei einem Bauer für sechs Kreuzer Tagelohn. Erst nach vielen Mühen erhielt er die Erlaubnis zum Besuch der Präparandenanstalt in Nürtingen, von der er auf das Seminar daselbst übersiedelte. Dieses Seminar, das Dr. Eisenlohr leitete, war mit einer kleinen Taubstummenschule verbunden, der Hirzel vorstand.

Nach Vatters Entlassung, Ostern 1861, nahm er zunächst an einem Zeichnenkursus teil und wurde dann am 1. Dezember 1861 an der Taubstummenschule als Lehrgehilfe angestellt. Am 1. Dezember 1863 kam er an die Frankfurter Anstalt, wo er neun Jahre lang Hilfslehrer blieb und erst 1872 als ordentlicher Lehrer angestellt wurde. 1874 wurde ihm, nach Rapps Tode, mit dessen Tochter sich Vatter verheiratet hatte, die Leitung der Frankfurter Anstalt übertragen und ein gütiges Geschick hat ihm dieses Amt länger als 40 Jahre erhalten. Seit 1881 besorgte er die Herausgabe des „Organs der deutschen Taubstummenanstalten", 1900 erhielt er den Titel Direktor, 1911 Titel und Rang eines Königlichen Schulrates, mannigfache Ordensauszeichnungen wurden ihm zuteil. Sein, literarische Tätigkeit begann er im Jahre 1867 mit einer Organarbeit, „Der Taubstumme und das Zeichnen" und schloß sie meines Wissens 1913 mit der Arbeit: „Ein kleiner Beitrag zur Lesebuchfrage." Dazwischen, außer zahlreichen Aufsätzen, Berichten und Vorträgen: 1875 Der vereinigte Sach- und Sprachunterricht, 1877 Die Fibel, 1879 Die Naturlehre, 1881 Die deutsche Sprache und ihre methodisch-praktische Behandlung, 1882 Bemerkungen zum Sprachunterricht, 1883 Sprachstoffe, 1883 bis 1892 die mit Streich bearbeiteten Biblischen Geschichten, 1885 Die Sprechtafeln, 1887 Die Wandfibel, 1891 Die Taubstummenpflege, 1891 bis 1899 Die Ausbildung des Taubstummen in der Lautsprache, 1893 Das Religionsbuch, 1910 Die reine Lautsprachmethode, theoretisch und praktisch dargestellt, 1911 die Lebenserinnerungen. Bis wenige Monate vor seinem Tode konnte er im Amte tätig sein und hatte noch die Freude, seinen Schwiegersohn G. Haux als seinen Nachfolger bestätigt zu sehen.

Nun ist das, was sterblich war an ihm, dahingegangen, und wir stehen trauernd an seinem Grabe.



Aber sein Geist wird unter uns leben. Nicht im Sinne des Dahingegangenen würde es sein, wenn wir bei ihm und seinem Erbe beharren wollten. Wir werden und müssen auch über Vatter hinausschreiten, wie er selbst innerlich wuchs und fortschritt und sich wandelte. Aber in einem ist er vorbildlich und unvergänglich für alle Zeiten: In dem vertrauensvollen Glauben an die Vernünftigkeit unseres Tuns. Und wir brauchen diesen Glauben, um von dem pessimistischen Zweifel zu genesen, der alle Blüten welken macht.

ABHANDLUNGEN.

Beiträge zur Psychologie des Taubstummen.

Von Hugo Hoffmann in Ratibor.

(Schluß.)

Der taubstumme Hauptzeuge K. ist ein gut beanlagter Mensch; traurig für ihn, daß seine Eltern ihn ohne Unterricht aufwachsen ließen. Er hatte mit andern Taubstummen, auch solchen, die die Taubstummenanstalt besucht haben, Umgang. Von ihnen hat er den Gebrauch und die Bedeutung vieler Zeichen der künstlichen Gebärdensprache gelernt. Dieser Umstand erleichterte die Vernehmung des K.*). Bei dem am Tatorte vorgenommenen Verhöre veranlaßte ich ihn, mir den ganzen Vorgang an dieser Stelle nachahmend vorzuführen. Anfangs stand er unter dem Eindrucke der Furcht vor den beiden gleichfalls anwesenden Raubgesellen. Erst als diesen geboten wurde, sich abseits zu stellen, ging K. mehr und mehr aus sich heraus.

Die Beschuldigten stellten natürlich die ihnen zur Last gelegten Handlungen in Abrede. Sie leugneten auch noch in der Hauptverhandlung vor dem Schwurgerichte. Sie gingen darauf aus nachzuweisen, K. wäre infolge übermäßigen Genusses von Alkohol sinnlos betrunken gewesen, habe wüst bezahlt, ohne Berechnung anzustellen, habe das übrige Geld auch beim Hinfallen verloren. Sie selbst hätten in ihrer Menschenfreundlichkeit den K. so lange geführt, bis er nicht mehr weiter zu bringen war. Die Beschaffenheit seines Gesichtes und seines Jacketts müsse vom Fallen herrühren. K. wies diese Ausreden alle als falsch zurück. Seine Aussagen, die unter Benützung von Bildern, Zeichnungen, Gebärden und verschiedener Geldstücke gemacht wurden, deckten sich

*) Im Ermittelungverfahren hatte ein 81jähriger Dolmetscher bei der Vernehmung des Zeugen K. mitgewirkt. Als diesen dann am Tatorte der Untersuchungsrichter unter meiner Beihilfe verhört hatte, stellte es sich heraus, daß K.s Angaben das erste Mal nicht richtig verdolmetscht worden waren.

völlig mit denen der andern Zeugen. Da anzunehmen war, daß K. bei der Hauptverhandlung die aufgestellte Skizze vom Tatort und seiner nächsten Umgebung nicht verstehen würde, daß er dieses Hilfsmittel für seine Angaben nicht würde benützen können, hatte ich eine Zeichnung fertigen lassen, die den Tatort im Bilde zeigte. Nachdem die Anwendung dieser Zeichnung bei der Vernehmung des Zeugen K. genehmigt worden war, vermochte er seine Aussagen unter fortwährendem Hinweis auf das Bild zu machen. Er suchte aus einer Anzahl Münzen so viele heraus, bis er den Betrag der einzelnen Zechen in den verschiedenen Gasthäusern daran vorweisen konnte. Nach den angestellten Berechnungen mußte er noch fünf Mark im Jackett behalten haben, die die Räuber nicht gefunden hatten. Er hatte das auch seiner Schwester gesagt und ihr durch Hochhalten der fünf gespreizten Finger die Summe angegeben. Diese hatte aber aus diesem Zeichen entnommen, er habe nur 50 Pfennige (fünf Zehnpfennigstücke) damit bezeichnen wollen. Als sie sich auch so bei ihrer Zeugenaussage äußerte, mußte der Irrtum aufgeklärt werden. Zu den Münzen geführt griff K. ein Fünfmarkstück heraus und ließ erkennen, daß er so viel noch bei sich gehabt habe. Es zeigte sich ferner, daß er das künstliche Zeichen für 50 kannte und daß er es gebraucht hätte, wenn der Rest des geretteten Geldes 50 Pfennige betragen hätte. Bezeichnend für die gute Auffassung des Zeugen K. war folgendes Vorkommnis in der Hauptverhandlung: Ein Entlastungzeuge behauptete, er hätte in der betreffenden Nacht den Zeugen K. auf dem Heimwege getroffen. Er habe beim Vorbeigehen gehört, daß K., der die Hand in die Hosentasche gesteckt hatte, mit Geld klimperte. Seine Behauptung, die beiden Angeklagten hätten ihm das gesamte Geld aus der Hosentasche geraubt, könne also nicht richtig sein. Da es sich hierbei um einen Gehöreindruck handelte, verursachte es einige Mühe, dem K. die Behauptung des Entlastungzeugen begreiflich zu machen. Aber es gelang. K. schüttelte lachend den Kopf, zog aus der Tasche ein Bund mit Schlüsseln und deutete an, daß diese es waren, die damals die falsche Annahme in dem Entlastungzeugen hervorgerufen hatten.

Aufgefordert, mich über den Zeugen K. hinsichtlich seiner Beanlagung und der Möglichkeit der Wiedergabe seiner Gedanken zu äußern, sagte ich:

Der taubstumme Zeuge hat zwar keine Taubstummenanstalt besucht, keinen geordneten, sein Gebrechen berücksichtigenden Unterricht genossen. Da fehlt ihm allerlei Wissenswertes; er ist mancher Gelegenheit zu denken verlustig gegangen, hat keine schulmäßige Anleitung erhalten, zu beobachten, sich Vorstellungen zu machen, den Zusammenhang der Dinge und Vorgänge zu erkennen und sich

wenigstens so weit, als dies bei Mindergebildeten überhaupt geschieht, Rechenschaft davon zu geben.

Trotzdem würde sich die Beurteilung eines solchen Menschen in falschen Bahnen bewegen, wenn sie zu der Meinung führte, er besäße keine Erkenntnis, seine geistige Tätigkeit wäre gleich Null, er befände sich auf der Stufe des Blödsinnigen, des Idioten. Die Betätigung der ihm verbleibenden vier Sinne ist bei ihm keine andere als bei vollsinnigen Leuten auf niedriger Bildungstufe. Er empfindet, indem er sieht, riecht, schmeckt und fühlt, und nimmt wahr, indem er bei öfterer Wiederkehr dieser Empfindungen sie, die nach und nach ihres Gefühltones entkleidet werden, auf die Dinge der Umwelt überträgt. Die Wahrnehmungen bleiben in ihm als Erkenntnisse haften, er vermag sich ihrer wieder zu erinnern, sich Dinge nach Form, Größe und nach ihren sonstigen Eigenschaften, sowie auch Vorgänge vorzustellen, die sich um ihn abspielen. Zergliedernde Fragen über solche Dinge und Vorgänge fördern die Erkenntnis. Sich öfter vor ihm ereignende und von ihm beobachtete Vorgänge veranlassen ihn, die einzelnen Wahrnehmungen und Vorstellungen in Beziehung zu bringen, zu urteilen, durch Schließen aus zwei Urteilen zu einem neuen dritten zu kommen, allerdings nur immer im Gebiete des Sinnenfälligen; er kommt ferner aus dem anfänglichen Ahnen des Verhältnisses von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge zum endlichen Erkennen desselben. Und all diese Denkergebnisse drückt er in der Zeichensprache aus. Ja, der Umgang mit andern, sei es in der Familie, sei es draußen im Leben, bringt ihn sogar zu einiger sittlichen und religiösen Erkenntnis. Er begreift aus dem Benehmen anderer nicht selten den Unterschied von Recht und Unrecht, von Lob und Tadel, von Lohn und Strafe. Er ahnt auch das Vorhandensein eines liebenden und strafenden Gottes. Gar manche Ansätze zu solcher Erkenntnis werden auch dem Taubstummen so gut wie dem Hörenden als geistige Anlagen angeboren, die dann die unterrichtliche und erziehliche Einwirkung, mag sie nun mehr planmäßig in der Schule oder mehr zufällig durch die Umgebung erfolgen, weiter entwickelt.

Das, was hier der Zeuge zu bekunden hatte, verlangte von ihm keine höhere geistige Betätigung. Er hatte sich nur die Vorgänge an dem Abend des 19. Juli in Erinnerung zu rufen und sie uns, da es sich dabei nur um Sinnenfälliges handelte, in den ihm dafür zu Gebote stehenden Zeichen darzustellen. Er hat dies in verständlicher Weise unter Bekundung seiner verhältnismäßig nicht ungewöhnlichen geistigen Regsamkeit hier ebenso wie bei der Vernehmung am Tatort ausgeführt.

Die Bekundungen des K. machten auf die Geschworenen einen so glaubwürdigen und überzeugenden Eindruck, daß sie (wie mir später



mitgeteilt wurde) einstimmig zur Bejahung der Schuldfrage der beiden Angeklagten kamen und das Vorhandensein mildernder Umstände verneinten.

19. Unbedachtsamkeit und Unerfahrenheit können Taubstumme bisweilen in eine recht üble Lage bringen. Hierfür ein Beispiel.

In einem Ehescheidungsprozeß zwischen zwei taubstummen Eheleuten hatte die gegen ihren Mann klagende Ehefrau diesen der ehelichen Untreue bezichtigt und zum Beweise dafür angegeben, daß er, nachdem er die Ehefrau verlassen, in Dresden mit der taubstummen, 21 Jahre alten Schneiderin F. zusammengelebt hätte. Es mußte also die eidliche Vernehmung der F. erfolgen. Sie bekundete: Ich habe vom April bis 1. September 19.. in Br. zuerst bei den taubstummen Eheleuten S. gewohnt, da ich in dieser Stadt in Arbeit stand. Zwischen dem Ehepaare war oft Streit, der wohl, wie auch die taubstumme N. N. wissen wird, meistens von der Frau Ausgang nahm. Mitunter ging ich mit den Quartiergebern aus. Da der Streit jedoch nicht aufhörte, zog ich zu einer Frau St. S. hat sich dann von seiner Frau getrennt und ist nach Dr. gezogen. Im August schrieb er an mich, ich möchte zu ihm nach Dr. als Dienstmädchen kommen. Am 1. September entsprach ich diesem Ersuchen und fuhr für mein Geld dahin. Beim Eintreffen in der Wohnung des S. sah ich zu meiner Bestürzung, daß nur ein Bett vorhanden war. Ich erklärte, unter diesen Umständen nicht zu bleiben, worauf S. sich veranlaßt sah, ein zweites Bett zu beschaffen und es in der andern Stube aufstellen zu lassen. Ich schlief stets bei verschlossenen Türen. Tagsüber besorgte ich die Hausarbeiten, wusch, kochte für S., nähte für mich und holte Arbeit für S. ein, trug sie auch wieder aus. Sonntags gingen wir am Nachmittage spazieren. Kamen wir dann gegen sieben Uhr zurück, so las ich die Zeitung und erzählte daraus dem S., der dabei rauchte. Da S. mitunter auf mich schimpfte, fuhr ich Mitte November zu meiner Mutter, die mit meinem Aufenthalt in Dr. nicht einverstanden gewesen war. S. hatte mir zwölf Mark Lohn gegeben.

Die F. war ein geistig gewandtes Mädchen. Man muß sich aber über ihre Einfalt wundern, die es ihr erlaubte, als unbescholtenes Mädchen zu dem S. zu gehen und ihm die Wirtschaft zu führen. Sie hatte, als sie bei ihrer Ankunft die für weniger als bescheidene Ansprüche unzureichende Wohnungeinrichtung vorfand, das Empfinden, sie müsse hier ihre Mädchenehre streng wahren. Ein nur einigermaßen welterfahrenes Mädchen hätte, wenn es überhaupt gekommen wäre, von diesem Vorkommnis betroffen, schleunigst die Rückreise angetreten. Die F. aber gab sich zufrieden, als S. durch Beschaffung und gesonderte Aufstellung eines zweiten Bettes ihre Befürchtungen behob. Der Frau



des S. konnte man es nicht verdenken, daß sie in dieser Art Wirtschaftgestaltung Anlaß fand, des Ehemannes eheliche Treue anzuzweifeln, um einen durchschlagenden Scheidunggrund geltend machen zu können. Sie hatte aber trotzdem keinen Erfolg. Denn die F. bestritt, nachdem sie vorher dahin belehrt worden war, daß sie ihre Aussage verweigern dürfe, wenn sie einen strafbaren Verkehr mit S. unterhalten hätte, daß dies der Fall gewesen wäre; S. hätte auch, bekundete sie weiter, niemals ein dahingehendes Verlangen an sie gestellt. Vor der Vereidigung der F. ließ ich es an Ermahnungen bei ihr nicht fehlen, ihre Aussage genau zu überlegen. Die F. erklärte aber, ihre Aussage beeiden zu können. Es mußte also die Eidesleistung erfolgen. Auf dem Wege vom Gerichte versicherte mir die F., die wohl gefühlt hatte, daß in ihre Angaben Zweifel gesetzt wurden, unter Tränen, daß sie noch unberührt sei; sie sähe jetzt ein, daß es unpassend war, dem S. nach Dr. zu folgen, daß sie besser getan hätte, ihrer Mutter zu gehorchen. S. habe ihr leid getan; sie habe damals nicht bedacht, daß sie Unrechtes tue.

Und ich habe dem Mädchen geglaubt, das sich gedrängt fühlte, auch in mir vorhandene Zweifel hinsichtlich ihrer Ehre zu beheben. Was vollsinnigen Mädchen der tägliche Umgang in bezug auf Wahrung des Anstandes und Hochhaltung ihrer Ehre so eindringlich und immer und immer wieder lehrt, das geht unsern taubstummen Mädchen, besonders wenn sie vorzeitig aus dem Elternhause kommen, entweder ganz verloren oder gestaltet sich nicht zum Grundsatz aus, der das Handeln zu beeinflussen geeignet ist, weil ihnen die darauf gerichteten Hinweise in der Form von Warnung, Belehrung, auch Zurechtweisung nur selten von der Umwelt gegeben werden, die an fremden Mädchen nicht die Anteilnahme bekundet, die bei Verwandten und Bekannten für sie besteht und weil ihr Verkehr auf einen kleinen Kreis beschränkt ist, in denen es an der zur Belehrung erforderlichen Zahl von Erfahrungtatsachen oft mangelt.

20. Ein durchaus unbrauchbarer Zeuge ist der vielfach bestrafte Tischler B., der in der Taubstummenanstalt eine recht dürftige Bildung erhielt, eine langsame Auffassung, geringe Urteilskraft besaß, leicht bestimmbar und von schwachem Willen, kurz, geistig unzulänglich (debil) war; mit zügelloser Phantasie bedacht, hat er sich als Verbrecher aus Neigung erwiesen.

Eines Tages war in dem Hause, wo B. arbeitete, Feuer ausgekommen. Sofort bezichtigte er einen Zimmermann, mit dem er zusammen beschäftigt war, der Brandstiftung. So wollte er gesehen haben, wie der Betreffende früh um $5^1/_2$ Uhr mit brennender Pfeife über den Hausboden gegangen sei, auf dem Stroh und Getreide lagerten. Als



er in der Angabe des Ortes, von wo aus er beobachtet haben wollte, unsicher wurde — einmal wollte er mit seinem Mitarbeiter gleichzeitig aufgestanden sein und dessen Fahrlässigkeit durch die offene Tür gesehen haben; dann wieder behauptete er, er habe noch geschlafen, als der Zimmermann den gemeinsamen Schlafraum verließ —, gab er an, der von ihm Bezichtigte habe früh um 6 1/2 Uhr in der Werkstatt Feuer angemacht und Spiritus dabei verwendet. Infolgedessen sei das aus dem Arbeitraum heraus über den Hausflur nach dem Schornstein führende Rohr „explodiert" und der Luftzug habe Funken nach dem Bodenraum getragen. Eigene Wahrnehmung hatte er auch in dieser Beziehung nicht gemacht. Gründe für seine Annahme aber vermochte er nicht geltend zu machen. Da im Hinblick auf sein Vorleben der Verdacht nahe lag, daß er selbst der Brandstifter wäre und den Zimmermann, dem er feindlich gesinnt war, nur angezeigt habe, um diesen Verdacht von sich abzulenken, wurde er gefragt, ob er nicht selbst das Haus angezündet habe. Der daraufhin erfolgende Wutausbruch und die Äußerung, er wolle von nun an gar nichts mehr zur Sache sagen, sprachen nicht zu seinen Gunsten. Das Verfahren gegen den Zimmermann wurde eingestellt.

21. Nicht besser stand es mit dem taubstummen, in der Taubstummenanstalt erzogenen Schuhmacher M., der schon mehrfach bestraft worden, öfter auch schon als Zeuge aufgetreten war. Er wohnte in der Nähe einer Eisenhütte neben einem Altwarenhändler. Wieder einmal erschien er vor der Strafkammer mit der Behauptung, gesehen zu haben, wie ein Kutscher G. Schienenstücke und Metallteile zu dem Altwarenhändler gebracht, ferner wie vier Hüttenarbeiter Metall aus der Hütte weggeschleppt und es an einen am Wege haltenden Lumpensammler verkauft hätten. Den Handel zwischen G. und dem Altwarenhändler wollte er von seiner Wohnung aus beobachtet haben. Es wurde aber festgestellt, daß G. beauftragt war, von den Altwarenhändlern gekaufte Metallstücke für die Hütte mit seinem Gespann einzuholen. Was die zweite Beobachtung anlangte, so wollte sie M. an einem Dezembertage nachmittags zwischen vier und fünf Uhr gemacht haben. Dabei mußte er zugeben, daß er sich etwa 30 m vom Hüttenhofe, dem angeblichen Standorte des Lumpensammlers, befunden hatte. M. mußte ferner einräumen, daß er mit den von ihm Beschuldigten auf Kriegsfuß stand. So eindringlich M. auf die Unwahrscheinlichkeit seiner Behauptungen hingewiesen, so sehr er ermahnt wurde, Wahrheit und Dichtung auseinanderzuhalten, einen Irrtum in seinen Bekundungen zuzugeben, um Unschuldige nicht in das Gefängnis zu bringen, er blieb bei seiner Anschuldigung und — mußte vereidet werden. Der Verteidiger wies das Unglaubwürdige in M.'s Aussagen nach, hielt



(natürlich mit Unrecht) jeden Taubstummen für geistig minderwertig und meinte, M. nehme in geistiger Hinsicht den Standpunkt eines zehnjährigen Kindes ein (als ob jedes Kind geistig minderwertig wäre!). Ich wies als Zeuge und Sachverständiger an einer Reihe von Tatsachen nach, daß der Zeuge nicht einwandfreien Charakters sei und daß bei Taubstummen wie bei vielen Geringgebildeten die Einbildung sich da geltend mache, wo die Beobachtung fehle. Der Gerichtshof kam zu der Ansicht, daß M. von der Wahrheit seiner Angaben wohl überzeugt gewesen sein könne, daß er aber die objektive Wahrheit nicht gesagt habe. Demgemäß wurde auf Freisprechung der Angeklagten erkannt.

22. Recht traurige Folgen zeitigte das Verhalten eines kleinen, etwa elfjährigen taubstummen Mädchens Marie B., Schülerin einer Taubstummenanstalt, die als Zeugin vor die Strafkammer geladen war.

Ihre älteste Schwester gab dem Vater (die Mutter war gestorben) durch ihren leichten Lebenswandel Anlaß zu vielen Klagen. Deshalb trachtete sie danach, aus der Obhut des Vaters zu kommen. Das sollte ihr nur allzu schnell gelingen, indem sie den Vater der Blutschande, begangen an der zweitältesten Schwester, bezichtigte. Während in der Hauptverhandlung der Vater ebenso wie die zweite Tochter die Tat bestritt, hielt die älteste Tochter ihre Behauptung aufrecht, trotzdem von der Verteidigung geladene Zeugen sie in kein günstiges Licht stellten. Da sie angegeben hatte, der Vater hätte sich auch in der zwei Jahre zurückliegenden Zeit der Herbstferien mit der zweitgeborenen Schwester Anna zu schaffen gemacht, als diese mit der zu den Ferien aus der Taubstummenanstalt heimgekehrten Marie zusammen in einem Bette geschlafen hätte, wurde die letztere als Zeugin geladen. Ich lehnte es ab, mit dem Kinde zu dem Termine zu reisen, um keinen Verdacht der Beeinflussung aufkommen zu lassen, um so mehr, als ich damals gerade vertretungweise die Anstalt leitete. Ich schickte das Mädchen in Begleitung einer Erzieherin und trug dieser auf, die Marie besonders an Gerichtsstelle im Auge zu behalten, damit bei dem Zusammentreffen mit den Ihrigen nicht auf sie in dieser oder jener Richtung beeinflussend eingewirkt würde. Doch war eine kurze Begrüßung der angekommenen Schwester durch die anderen Geschwister nicht zu verhindern. Als nun die Marie als Zeugin aufgerufen wurde, sie in die ungewohnte Umgebung trat, den Vater abgesondert erblickte, war es nicht zu verwundern, daß sie eingeschüchtert und, wie ich anfangs glaubte, verlegen war. Kaum machte sie mir ihre Angaben zur Person. An der Hand einer Zeichnung und unter Zuhilfenahme von Gebärdenzeichen versuchte ich, sie zu Äußerungen zur Sache zu bewegen. Vergeblich! Um sie mitteilsamer zu machen, wollte ich sie unter Hinweis auf Vater und Geschwister über die häuslichen

Verhältnisse ausfragen. Sie ging auf nichts ein und schüttelte nur immer mit dem Kopfe, wobei sie scheu nach der ältesten Schwester blickte. Als ich dann endlich fragte, ob sie erzählen oder schweigen wollte, deutete sie in der Gebärde an, daß sie schweigen wolle. Damit war sie als Zeugin erledigt. Nach Schluß der Verhandlung, die mit der Verurteilung des Vaters zu einem Jahre Zuchthaus endete, führte ich die Marie P. wieder der Erzieherin zu und bemerkte zu dieser, daß das Mädchen zu keiner Äußerung zur Sache zu bewegen gewesen wäre. Um was es sich bei dem Termin gehandelt hatte, wußte die Erzieherin nicht.

Am folgenden Morgen meldete sie sich, um mir über die Heimfahrt zu berichten. Sie habe das Kind gefragt, warum es nicht geantwortet habe. Da erzählte es, die älteste Schwester habe ihr bei der Begrüßung, als diese die Marie um den Hals nahm und küßte, durch ein Zeichen*) die Weisung gegeben zu schweigen. Nun war das Rätsel gelöst; war doch Marie P. für gewöhnlich ein mitteilsames Mädchen. Sie wiederholte jetzt auch mir gegenüber, was sie der Erzieherin gesagt hatte. Auf meine Fragen nach dem Verhältnis des Vaters zu seiner zweiten Tochter, insbesondere ob sie vor zwei Jahren in den Herbstferien Beobachtungen in dieser Hinsicht gemacht hätte, antwortete sie mit Nein. Ich machte an den zuständigen Stellen davon Mitteilung, die jedoch an der erfolgten Verurteilung des Vaters zu einem Jahr Zuchthaus nichts mehr änderte.

23. Ein taubstummer Schüler, 14 Jahre alt, der erst ein halbes Jahr die Taubstummenanstalt besuchte und bis dahin zu Hause ohne sonderliche Aufsicht und Erziehung geblieben war (der Vater war Bergmann und die Mutter Gemüsehändlerin), war beschuldigt worden, in der Zeit vor seinem Eintritt in die Taubstummenanstalt und während seiner ersten Ferien im Herbst 1916 seiner Tante dadurch Geld, Lebensmittel und ein Messer entwendet zu haben, daß er mittels eines Nachschlüssels oder eines Dieterichs die Wohnstube geöffnet hätte und eingedrungen wäre. Zum Ermittlungstermin war ausnahmsweise ein Taubstummenlehrer als Dolmetscher und Sachverständiger zugezogen worden, dessen Bestreben, ständig als solcher betätigt zu werden, im umgekehrten Verhältnis zu seiner Befähigung dafür steht. (Dafür nur ein Beispiel: Die erwachsene Tochter eines angeklagten Taubstummen, dem er als Dolmetscher in der Hauptverhandlung beigestellt war, klagte mir, ihr Vater habe ganz anders ausgesagt, als der Dolmetscher wiedergegeben habe; sie habe im Zuhörerraume gesessen und verstehe ihren Vater

*) Das leicht und unauffällig zu gebende, von jedem Taubstummen verstandene Zeichen besteht darin, daß man den Zeigefinger rechtwinklig über die Mundpartie legt.



gut.) In der Sache des betreffenden Schülers war durch den Dolmetscher festgestellt worden, daß der Beschuldigte zweimal Geld gestohlen, daß er beim zweiten Male das Geld aus dem Bett entwendet hätte. Einmal habe er auch aus der Küche der Tante Brot und einen Topf mit Fett sowie ein Messer genommen. Für das gestohlene Geld habe der Knabe Brot und Wurst gekauft. Den Schlüssel zur Stubentür habe der Knabe entwendet. Dieser besuche erst, so hatte sich der Sachverständige weiter geäußert, ein halbes Jahr die Taubstummenanstalt; die Zeitbegriffe gehen ihm ab; er sei nur im Zahlenkreise bis 20 (!) heimisch; Religionunterricht habe er noch nicht erhalten. „Da er aber wisse, daß er etwas Unrechtes getan habe," *) müsse die Einsichtfrage bejaht werden. Die Folge davon war, daß gegen den Knaben Anklage wegen schweren Diebstahls erhoben wurde. Zur Hauptverhandlung vor der Jugend-Strafkammer in B. wurde aber ich als Dolmetscher und Sachverständiger geladen. Ich erkundigte mich zunächst bei Direktor und Klassenlehrer über die Verhältnisse im Elternhause und über die geistige Veranlagung des Knaben, besprach auch mit letzterem in Gegenwart des Klassenlehrers die Vorgänge bei den einzelnen Diebstählen, wobei ich mich allerdings hauptsächlich nur der Gebärdensprache, einiger Bilder und Zeichnungen bedienen konnte. Bei der Hauptverhandlung, bei der noch ein kleinerer hörender Knabe als zweiter Angeklagter erschien, stellte ich folgendes fest: Der taubstumme Schüler N. hatte in der Zeit, da Schnee lag und da man Kartoffeln ausmachte, je zwei Diebstähle begangen. Er hatte einmal einen Beutel mit hartem Geld, dann ein Portemonnaie mit Geld, auch Brot und einen Topf mit Fett aus dem Speiseschrank in der Küche sowie ein Messer entwendet. Den Schlüssel zu der Stubentür hatte ihm ein großer Knabe gegeben und ihm bedeutet, er möge in die Stube gehen und Geld aus dem Bett holen. N. führte den Auftrag aus. Als er aber aus der Stube zurückkam und das Geld in der Hosentasche barg, war der große Knabe fortgelaufen. N. legte sich auf den Hausboden schlafen; währenddes kam der Anstifter wieder und nahm ihm das Geld ab. Auch N. hat sich Geld von den Diebstählen behalten. Er hat sich mit dem großen Knaben gemeinsam Bonbon, Brot und Zigaretten gekauft. Der mitangeklagte hörende Knabe war dem N. völlig unbekannt und an den Diebstählen unbeteiligt.

Trotzdem der Sachverständige in der Voruntersuchung die Einsichtfrage bezüglich des N. bejaht hatte, kam ich zu deren Verneinung auf Grund nachstehender Ausführungen: Der Angeklagte N. war bei

*) Woher der unerfahrene und verwahrloste Knabe das wissen sollte, verriet der Sachverständige nicht.

Begehung der Straftaten erst 13 Jahre alt. Wenn Vollsinnige mit vollendetem zwölften Jahre strafmündig werden, so haben sie bis dahin bereits sechs Jahre Unterricht genossen und sollen dann soweit geistig entwickelt sein, daß sie für ihr Tun verantwortlich gemacht werden können.

Gewöhnlich haben in diesem Alter auch Taubstumme schon Unterricht, jedoch weniger, gehabt. Bei dem angeklagten Knaben aber handelt es sich um einen Ausnahmefall. Die Kriegsverhältnisse brachten es mit sich, daß er bis vor einem halben Jahre ohne Unterricht und dazu noch in einer Umgebung aufgewachsen war, die wenig oder gar keinen erziehlichen und geistbildenden Einfluß auf ihn ausgeübt hat. Vermöge seines Gebrechens noch dazu auf einen engen Erfahrungkreis beschränkt, vermochte dieser weder durch Vorbilder, weil deren Zahl auch im besten Falle zu gering war, noch durch Lehre auf ihn zu wirken, weil zum mindesten das Verstehen derselben erschwert wurde. Dazu kommt, daß bei dem Knaben Zweifel an seiner völligen geistigen Gesundheit berechtigt sind, da er an einem unwiderstehlichen Drange zum Vagabundieren leidet. So war er schon vor der Schulzeit einmal eine Woche lang vom Hause weg; später ist er mehrfach (selbst bei strengster Winterkälte) aus der Anstalt entlaufen. Nach Mitteilung des Klassenlehrers kam es vor, daß er interesselos dasaß, plötzlich aufschreckte und sich die Augen zuhielt, als ob die Lichteinwirkung ihm Schmerzen verursache.

Ich erachte dafür, daß Taubstumme, mögen sie unterwiesen sein oder nicht, gewöhnlich wie die Vollsinnigen Mein und Dein zu unterscheiden wissen, daß sie aus Lehre und Beispiel die Erkenntnis für das Verwerfliche eines von ihnen oder von anderen verübten Diebstahls erlangen. Die Liebe zum Eigentum, die Freude am Besitz bringt das Kind schon als Anlage mit zur Welt; Lehre und Umgang entwickeln sie, und zwar auch so weit, daß Achtung vor dem Besitz anderer Platz greift. Wo diese Entwicklungfaktoren jedoch fehlen, bleibt die Anlage unentwickelt. Der Selbsterhaltungtrieb schützt dann wohl den eigenen Besitz; aber die Achtung vor fremdem Eigentum kommt nicht auf.

In solcher Lage befindet sich der Angeklagte N. Bei seiner geringen geistigen Entwicklung, die möglicherweise noch dazu auf anormalen physiologischen und anatomischen Gehirnverhältnissen beruht, vermochte er sich nicht davon Rechenschaft zu geben, daß er bei seinem Tun verwerflich handle, daß er ein Unrecht begehe, mehr noch, daß er sich strafbar mache, wenn er etwas entwendet. Dazu kam noch Verführung und böses Beispiel, dem er nicht Widerstand in irgend einer Form entgegenstellen konnte.

Ich muß also das Vorhandensein der erforderlichen Einsicht, derer es zur Erkenntnis der Strafbarbeit dieser Diebstähle bedarf, verneinen.



Wenn es früher bejaht wurde, lag es an der Verkennung der Sachlage, an Mangel an Überlegung und der dafür erforderlichen psychologischen Kenntnisse. — Staatsanwalt und Gericht traten meinen Ausführungen bei und es erfolgte die Freisprechung.

24. Wie wenig Idioten sich unter den Taubstummen entgegen der Behauptung mancher Psychiater befinden, — ihre Zahl dürfte bei Taubstummen verhältnismäßig nicht viel größer als bei Hörenden sein — geht daraus hervor, daß ich unter den vielen taubstummen Zeugen, Beschuldigten und Angeklagten, denen ich vor Gericht zur Unterstützung beigestellt war, kaum mehr als vier gefunden habe.

In den ersten Jahren meiner Tätigkeit als Dolmetscher begegnete ich einmal einer idiotischen taubstummen Frauenperson, die als Zeugin (Kindesmutter) in einer Streitsache wegen Zahlung von Unterhaltbeiträgen vernommen werden sollte. Es handelte sich bei ihr um die apathische, torpide Form der Idiotie. Die Sinne betätigten sich schlecht; die Empfindlichkeit der Haut war herabgesetzt. Ganz besonders war die Aufmerksamkeit schwer geschädigt. Nirgends blieb der Blick haften, neben Unstätigkeit ein Starren ins Leere. Nichts auch vermochte das Aufmerken zu erregen. Die Person war etwa 40 Jahre alt, konnte weder sprechen noch hören und hatte natürlich keinen Unterricht erhalten. Sie hatte mit verschiedenen Männern verkehrt, konnte aber nicht einmal angeben, ob das mit dem Beklagten auch der Fall gewesen sei. Zeitbegriffe waren ihr völlig fremd; selbst nicht aus Bildern erkannte sie die Merkmale und den Unterschied der Jahreszeiten. Für alles, was sie in Zeichen oder durch Hinweis auf Abbildungen gefragt wurde, hatte sie nur ein Nicken mit dem Kopfe und ein fröhliches Lachen, wenn sie endlich merkte, daß meine Fragen auf ihre geschlechtlichen Beziehungen ausgingen. Da der Beklagte geltend machte, daß außer ihm auch andere in der dafür in Betracht kommenden Zeit mit der taubstummen Person Verkehr unterhalten hatten und ihm das nicht widerlegt werden konnte — aus diesem Grunde werden oft taubstumme und schwachsinnige Frauen und Mädchen das Opfer von Verführern —, mußte die Klage wider ihn abgewiesen werden.

25. Der nachstehende Brief, den mir ein — wegen schwerer Körperverletzung — angeklagter Taubstummer zusandte, gibt Zeugnis davon, 1. wie sich ein Vorgang im Geiste eines gering gebildeten Taubstummen widerspiegelt, 2. wie unklar seine Ausdruckweise und 3. wie unerfahren und einfältig er mitunter ist. Ich gebe zuerst den genauen Wortlaut des Briefes und lasse dann die Übertragung in eine verständliche Form folgen.



K. den 14. März 19 . .

der Taubstummenlehrers Hugo Hoffmann.

Anklageschrift.

Am 10. Januar Abend $^1/_2$7 Uhr.

1. Joh. Gl. frage Gr. der Hose ist nicht fertig.
2. Gr. frage alles erzählt, Gl. glaube nicht.
3. Meine Stube ist oft gefroren und wenig Essen.
4. Gr. ist immer kalt alles Körper ungesund und Leidenblut.
5. Gr. hat keine Kohle und keine Holz und kein Platz der Vater erlaubt nicht.
6. Gr. sitze von Stuhl der Hose schneide mit Messer.
7. Gl. hat der Fausthand stoßen auf hinter Hals von Gr.
8. Gr. ist Stimm und ruhen.
9. Gl. nehmt der Hose raus.
10. Gr. erschracke und zornig.
11. Gr. hat festhalten oberbeine Gl. wegheraus.
12. Gl. haltet beiden Händen Hoftüre und Stubthüre.
13. Gl. wieder zurück mittel Stube noch kämpfen ich selbe Abschied.
14. Gr. befehle viemal sagen, Gl. nicht folgen nach Hause.
15. Gr. zweite erzählte meine Hausverbruch verboten Gl. stehen noch warten.
16. Gr. sagt Gl. soll heraus.
17. Gl. wartet feststehen zornig und stoßen Brust von Gr. und lange kämpfen.
18. Gl. hat mehr hauen mit Fausthand auf Halskopf 30mal schlagen.
19. Gr. hat große schrai rufe Vater rufe Pauline kommt.
20. Gl. halten der Hand griffen mir Mund schrai geschlossen, und reizen Gesicht und Ohrblut und Herz schwach und müde gekämpft.
21. Gr. soll Messer gestochen rechts Beine bischen ohne Blut.
22. Gl. von Beine nicht folgen nach Hause. Warum hauen und kämpfen ist verboten Hausverbruch.
23. Gl. hat noch hauen 10mal auf Halskopf von Gr.
24. Gl. daselbst schuld zwischen Hände kämpfen festhalten Messer im der Hand. Gr. soll vorsicht müssen, Vielleicht Gl. auch Messer gestochen. Gr. ist angst auch, der Messer mußt festhalten.
25. Gl. hat noch hauen 10mal auf Halskopf von Gr.
26. Letzten ich selbst Abschied ich schlafe auf dem Bett gelegt, schwach wie ein Todt. Gl. will noch kämpfen und hauen. Gr. soll schlafen und ruhen.
27. Gl. verzeihe zu Gr. willig nicht noch ich böse.
28. Gl. spricht Hose und Weste bis Sonntag fertig an 14 Januar. Gr. hat noch krank Kopfschmerz und Herzklopfen krank. Gl. ist stark Böse. Mein Eltern könnte nicht helfen hauen. Große Angst Kasimir Gr. und Tochter Teressia L. Pauline L. genau als Zeugen und Stanislaus Gr. und Johann Gl. ist große Schwindler und belogen und Heler nicht mehr beschwören.

Am meisten genau gesehen nur 2 Augen zehngebot und heilig himlische Gericht der liebe Gott beschwören eilein.

Auf Erden Ende der Welt Mensch ist Gericht kein Gerechtigkeit beschwören nur ein Gott Gericht gewiesen.

Schneider und Arbeiter
Stanislaus Gr.
in K., Kreis L.

Übertragung.

Anklageschrift.

Am 10. Januar abends halb 7 Uhr kam Johann Gl. zu mir (dem Schneider und Arbeiter Stanislaus Gr.) und fragte mich, ob seine Hose fertig sei. Ich verneinte die Frage und gab als Grund an, daß ich krank wäre, weil es in der Stube immer kalt sei und ich nichts zu essen habe — mein Vater, bei dem ich wohne, erlaubt mir nicht die Anschaffung von Holz und Kohlen —. Joh. Gl. aber erklärte, das glaube er mir nicht. Währenddes ich nun auf dem Stuhle saß und mit einem Messer an des Gl. Hose trennte, erhielt ich von ihm von hinten einen Fauststoß in das Genick. Ich schrie und hielt mit der Arbeit ein. Plötzlich versuchte mir Gl. die Hose zu entreißen, worüber ich erschrak und aufgebracht war. Ich wollte die Hose nicht gutwillig hingeben, hielt sie auch an den Beinen fest. Gl. aber lief hinaus. Ich wollte ihm nach; er jedoch hielt die Stuben- und dann die nach dem Hofe führende Haustür zu. Gl. kehrte dann noch einmal in meine Stube zurück, wo es zum Ringkampf kam. Zu wiederholten Malen, aber vergeblich forderte ich Gl. auf, die Stube zu verlassen und nach Hause zu gehen. Er aber fügte nun noch zum Vergehen des Hausfriedensbruches das der Körperverletzung, indem er mich wütend vor die Brust stieß, mich auch während des Ringens etwa 30 Mal mit der Faust auf den Hinterkopf schlug. Auf mein Geschrei kamen mein Vater und meine Schwester Pauline herbei. Als mich nun Gl. dadurch am Schreien hindern wollte, daß er mir mit der Hand den Mund zuhielt, und als er mich im Gesichte und am Ohre blutig kratzte, wurde ich vom Kämpfen schwach und matt. Ich hielt während des ganzen Vorganges das Trennmesser in der Hand und stach nun versehentlich den Gl. ganz wenig in das rechte Bein, ohne daß Blut kam. Wäre Gl. nach Hause gegangen, wäre die Beinverletzung nicht erfolgt. Er hätte mich auch nicht an den Händen festhalten dürfen, da ich eben das Messer noch in der Hand hielt. Überdies hatte ich Angst, daß Gl. von seinem Messer Gebrauch machen möchte; deshalb hielt ich mein Messer zur möglichen Abwehr in der Hand. Nach der erhaltenen Verwundung schlug mich Gl. noch etwa zehnmal auf den Hinterkopf. Zuletzt zog ich mich, da Gl. immer noch auf mich eindrang, zurück und legte mich, zu Tode ermattet, auf mein Bett, um mich zu erholen. Nun strebte Gl. eine Versöhnung an; er wollte die Hose bis zum 14. Januar fertiggestellt haben. Ich aber willigte nicht in die Versöhnung, konnte auch die Hose nicht machen, weil ich an Kopfschmerz und Herzklopfen litt. Gl. war so wütend, daß meine Eltern und Verwandten mir aus Angst nicht helfen mochten. Die N. N. sollen Zeuge

sein. Gl. aber ist ein großer Schwindler, Lügner und Hehler; er darf nicht schwören. Der Vorgang ist nur von zwei Augen genau gesehen worden, nämlich von mir. Ich kann alle meine Angaben bei dem lieben Gott, den zehn Geboten und den himmlischen Heiligen vor Gericht beschwören. Auf Erden findet der Mensch bis ans Ende der Welt keine Gerechtigkeit vor Gericht. (Der letzte Satz in der Urschrift ist unverständlich.)

II.

Das Geistesleben der Taubstummen im allgemeinen.

Der Leser des ersten Teiles hat einzelne Taubstumme in ihrem Denken und Handeln bei den verschiedensten Gelegenheiten kennen gelernt. Es sind ihm bei dieser Gelegenheit gleichsam einzelne Mosaiksteinchen geliefert worden, und es wird ihm nun nicht schwer werden, sich ein Bild vom Geistesleben des Taubstummen zusammenzustellen. Ich will ihm behilflich sein. Dabei wird sich ergeben, das darf hier schon gesagt werden, daß es nicht allzu sehr von dem des Hörenden abweichen wird, mit dem der Taubstumme sich bezüglich des Bildungerwerbs und der Art der erziehlichen Einwirkung der Umgebung in gleicher oder wenigstens annähernd gleicher Lage befindet. Das Bild wird nur einige dunklere Stellen aufweisen, und zwar wird es sich da meist als unmittelbare oder mittelbare Folgen aus dem Fehlen des Gehörsinnes, um ein Weniger an erlangten Kenntnissen und Erfahrungen und um eine mitunter noch geringer gefestigte Charakteranlage handeln, als man sie schon gewöhnlich bei Hörenden aus gleicher gesellschaftlicher Schichtung zu treffen gewöhnt ist.

Bei jedem geistig „normalen" Taubstummen, bei solchen also, die nicht die Kennzeichen der Idiotie, der Imbezillität und der Debilität an sich tragen — sie finden sich, wie gesagt, unter den Taubstummen kaum häufiger als unter den Hörenden — kann man den Zustand der Bewußtheit von dem der Bewußtlosigkeit unterscheiden. Während der erstere, vom tiefen Schlaf abgesehen, der vorherrschende ist und sich dadurch kennzeichnet, daß sich der Taubstumme der Vorgänge in seiner Seele bewußt ist, sich von seinem und anderer Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen, vom Fühlen, Wollen und Handeln Rechenschaft gibt — aktives Bewußtsein —, daß andrerseits aber auch die erwähnten Vorgänge Eigenschaften annehmen oder in einen Zustand versetzt werden, wodurch sie in ihm bewußt werden — adjektivisches Bewußtsein*) — wechselt die Bewußtheit mit der zunächst durch den tiefen Schlaf bedingten Bewußtlosigkeit. Diese kann aber auch

*) Nach Th. Ziegler, Das Gefühl. 5. Auflage, Leipzig und Berlin, 1912.

durch schweren Blutverlust, infolge von Kopfverletzung, Hirnlähmung und Ohnmacht hervorgerufen werden. Beobachtungen an uns selbst sagen uns ferner, daß das Bewußtsein zu verschiedenen Zeiten verschieden abgestuft sein kann, und da es getrübt wird oder ganz schwindet, wenn besonders das Großhirn, aber auch unter der Hirnrinde befindliche Partien sowie das Rückenmark zu Schaden kommen, so ist der Schluß berechtigt, daß Bewußtsein da angetroffen wird, wo das Vorhandensein eines Nervensystems festgestellt ist. Nun ist der Taubstumme ebenfalls wie jeder hörende Mensch mit einem Nervensystem ausgestattet — nur die Tätigkeit der Hörnervenpartien kann ganz oder zum Teil ausgeschaltet sein — mithin ist auch ihm die Bewußtheit in seiner doppelten Bedeutung eigen. Ja, wir sind zu noch weiteren Schlüssen bezüglich der Eigenschaften des Bewußtseins berechtigt. Es ist zweifellos erlaubt, die Eigenschaften unseres Bewußtseins auch auf das des Taubstummen zu übertragen. Deshalb dürfen wir bei ihm auch von der Enge des Bewußtseins reden, dürfen auch bei ihm Stufen und Grade des Bewußtseins annehmen und die Perzeption von der Apperzeption, den Eintritt einer Vorstellung in das (weitere) Blickfeld von ihrer Erhebung in den Blickpunkt, das einfache Bewußtwerden einer Vorstellung von ihrer aufmerksamen, von manchen als Willensakt bezeichneten Erfassung unterscheiden. Freilich ist die mehr oder weniger große Erfahrung, die aus ihr gekommene Erkenntnis, die jemand besitzt, von Bedeutung für den Apperzeptionsvorgang. Je mehr jemand erfahren hat, um so mehr Beziehungen werden ihn veranlassen, einer in das Blickfeld eingetretenen Vorstellung die Aufmerksamkeit zuzuwenden, um so mehr Interesse wird er ihr entgegenbringen, die Aufmerksamkeit auf sie richten. Geringgebildete, also auch die meisten unserer Taubstummen, werden daher fast immer ein Weniger an Interesse für die Erscheinungen der Innen- und Umwelt bekunden, als die erfahreneren Hörenden, und es wird seitens derer, die sie lehren und leiten sollen, größerer Mühewaltung bedürfen, um sie zum Aufmerken zu erziehen. Nun behaupten manche, Taubstumme, wenigstens nicht unterwiesene, wären Idioten gleich zu erachten, d. h. ihre Aufmerksamkeit wäre gleich Null. Da aber Intelligenz und Wille sich nur auf Aufmerksamkeit aufbauen können, die Aufmerksamkeit sogar einen gewissen Grad von Willenstätigkeit schon voraussetzt, wird es nicht schwer fallen, eine solche Behauptung ad absurdum zu führen. Sehen wir zu! Ein taubstummer Lehrling, er soll nicht einmal unterrichtet worden sein, sitzt bei seiner Arbeit. Da löst sich hinter ihm das schwere Uhrgewicht von der Kette und fällt zu Boden. Die Erschütterung, die sich auf seinen Körper überträgt, wird auf ihn einen Eindruck machen:



er wird sich zunächst umwenden, die Arbeit eine Weile einstellen, weil er sein Aufmerken ihr entzieht und dieses dahin richten, von wo seiner Meinung nach die Erschütterung ausgegangen war. Er wird nach der Ursache suchen. (Passive Apperzeption, die sich als Triebhandlung darstellt). Oder: Ein Taubstummer geht auf der Straße. Er betrachtet die gerade aufleuchtenden elektrischen Lampen. Da tritt in sein Blickfeld eine Person, die seinem früheren Lehrer ähnlich sieht. Seine Aufmerksamkeit wird von den Lampen abgelenkt und auf die betreffende Person eingestellt. Er vergleicht Gesicht, Gang und Gestalt mit seinem Erinnerungsbilde vom Lehrer. Dieses zwingt ihn, die Person an- und ihr nachzuschauen. (Aktive Apperzeption, die sich als Wahlhandlung kennzeichnet.) Und nicht anders würden sich die beiden Vorgänge bei einem Hörenden abspielen, nur daß diesem die durch das Herabfallen des Uhrgewichts hervorgerufene Empfindung weniger durch das Gefühl als durch das viel feiner eingerichtete Gehör vermittelt würde. Bei beiden, bei dem Taubstummen wie bei dem Hörenden, stellt also „die Aufmerksamkeit die subjektive Seite des Erfassens einer Vorstellung, die Apperzeption die objektiven Erfolge der Aufmerksamkeit dar“. Für jeden Apperzeptionsvorgang ist es erforderlich, daß die zu apperzipierende Vorstellung immer mehr an Klarheit zunimmt, immer mehr in den Blickpunkt rückt, weshalb andere augenblicklich zur Verfügung stehende Eindrücke oder Erinnerungbilder gehemmt, zurückgestellt werden müssen. Und zwar werden die unterbewußten Vorstellungen um so mehr gehemmt, je stärker die Aufmerksamkeit sich auf klar bewußte Eindrücke und Vorstellungen richtet.

Wenn der Schwachsinnige gar keine Aufmerksamkeit bekundet, so der Geringgebildete nur wenig. Wäre es anders, so könnte eben von geringer Bildung keine Rede sein; denn Aufmerksamkeit verbürgt geistige Bildung. Da der Taubstumme für gewöhnlich mit seinen Gedanken am Sinnlichen haften bleibt, wird auch sein Aufmerken mehr sinnlicher als intellektueller Art sein, wird es sich mehr auf Sinneseindrücke als auf Denkvorgänge einstellen. Deshalb ermüdet der Taubstumme schneller im Rechen- als im naturkundlichen Unterricht. Wenn der unterwiesene sich vom nichtunterrichteten Taubstummen u. a. dadurch unterscheidet, daß er länger aufmerken, ein stärkeres Interesse bezeigen kann, so erklärt das die Bedeutung der Gewöhnung für die Ausdauer der Aufmerksamkeit und in letzter Linie für den Bildungerwerb.

Der G e w ö h n u n g als Wirkung der Übung muß im Leben des Taubstummen eine wichtige Rolle zugewiesen werden, da sie einen Teil der Charakterbildung ausmacht. Gerade Geringgebildete vermögen nicht in dem Maße wie Gebildete aus der Überlegung heraus, nach



selbstgeschaffenen Grundsätzen zu handeln. Sie handeln triebgemäß, nach Neigung und Stimmung, im Affekt, kurz mehr ihren Gefühlen nachgebend. Wenn aber das Handeln ohne vorherige Wahl der besten Mittel für die Zielerreichung, ja ohne Rechenschaft über den gesteckten Zweck erfolgt, so wird es oft für den Handelnden und für den, auf den es sich erstreckt, nachteilig. Wo dahingehende Überlegungen nicht zu erwarten sind, muß man zur Erstrebung gewohnheitmäßigen Handelns anhalten. Wir kommen weiterhin hierauf zurück. Jetzt soll uns nur die Frage beschäftigen: Wie geht die Gewöhnung vor sich? Alle starken Gefühle haben Bewegungen im Gefolge, einmal um dadurch Spannungen zu lösen, die mit den Gefühlen entstanden, zum andern, „um dem Gefühl der Lust fernere Befriedigung, dem der Unlust Abhilfe zu schaffen.“ Im Anfange haben solche Bewegungen nicht sogleich ein volles Ergebnis; erst mit dem öfteren Auftreten der nämlichen Gefühle werden die zweckentsprechenden, zum Ziele führenden Bewegungen gefunden. Die Freude an solchem Erfolge läßt diese Bewegungen im Gefolge des betreffenden Gefühles festhalten. Je öfter sich ein solches Gefühl einstellt, um so geläufiger werden die im Anschluß daran erfolgenden Bewegungen. Was nun das Verhalten solcher Vorgänge zum Bewußtsein anlangt, so ist zu beachten, daß jede Empfindung, wie oben dargetan, von einem Gefühlstone begleitet auftritt, und daß letzterer es ist, der die Empfindung mit der sich daran schließenden Bewegung bewußt macht. Ja, der Gefühlston allein ist es, was zunächst an dem Vorgange bewußt wird. Daran reiht sich die Bewegung, die, erst als zweckentsprechend befunden, gleichfalls mit dem Gefühl der Lust am Gelingen ausgestattet und von nun an stets dann ausgeführt wird, wenn nur die betreffende Empfindung auftritt. Mit der Häufigkeit des Ablaufs des Vorganges paßt sich das Gefühl immer mehr dem Reiz an und stumpft allgemach ab. Auch die folgende Bewegung verliert mit zunehmender Leichtigkeit und Sicherheit der Ausführung den Gefühlston und Gefühlswert und geht demgemäß nur noch mechanisch, reflexartig, vor sich.

Die Gewöhnung, erfuhren wir soeben, stumpft das Gefühl ab. Da die Einwirkung unvermuteter oder zu starker Reize besonders den Unerfahrenen, also auch manchen Taubstummen, leicht in Aufregung, in Affektzustand zu versetzen vermag, bietet sich dem Taubstummenerzieher in der Gewöhnung, auch in schwierigen Lagen der Gefühle Herr zu werden, ein gutes Erziehungmittel. (Freilich darf nicht außer acht gelassen werden, daß gewohnte Vorgänge nicht zum Nachdenken beitragen, daß daher mit fortschreitender Erkenntnis der Zögling, wenn möglich, zur Überlegung seines Handelns anzuleiten ist.)

So lange nun die meisten unserer Taubstummen im vorschul-

pflichtigen Alter im Elternhause weilen, wird es selbst mit der Übung und Gewöhnung gute Wege haben. Auf die oft in den ungünstigen häuslichen Verhältnissen begründete Unmöglichkeit der Erziehung so mancher taubstummen Kinder wurde bereits hingewiesen. Dazu kommt, daß Unklugheit die Eltern veranlaßt, dem Mitleid über das traurige Geschick ihres von der Natur so sehr vernachlässigten Kindes insofern Raum zu geben, als sie es in seinem Tun gewähren lassen. So werden die Taubstummen der Taubstummenanstalt oft völlig unerzogen, ja verzogen zugeführt, und ihr liegt es nun ob, die Zöglinge so lange an das Rechttun zu gewöhnen, bis sie, hinreichend erzogen, selbst imstande sind, im Handeln das Gute zu schaffen, das Böse zu unterdrücken. Das erfordert vor allem gute Vorbilder, die dem Zöglinge zuerst in den Erziehern und in den Mitzöglingen zu bieten sind. In ihrem Tun und Lassen müssen die Erzieher stets folgerichtig, niemals launisch, unmotiviert, dagegen von Aufrichtigkeit beseelt verfahren. Ihre Aufgabe darf mit der bloßen Aufsichtführung nicht erschöpft sein. Sie müssen darnach trachten, ihre Zöglinge von Fall zu Fall erkennen zu lassen, warum so und nicht anders gehandelt werden muß. Dieselbe Veranlassung zum Handeln muß diesem allemal wieder dieselbe Richtung geben. Zeigen sich aber die Zöglinge geneigt, andere als die ihnen gewiesenen, zu Irrungen bedenklicher Art führende Richtungen einzuschlagen, so müssen sie auf das Bedenkliche aufmerksam gemacht werden, auf das ihr Tun abzielt, und es müssen die noch gegebenen Zuchtmittel angewendet werden, wo Belehrung, Ermahnung und Warnung versagen. Daß neben Liebe und Wohlwollen auch die Strenge bei ihrer Erziehung walten muß, dürften gerade die taubstummen Kinder inne werden, bei denen Tatkraft als Erziehungfaktor im Elternhause ausgeschaltet war. — Übung und Gewöhnung vermag selbst die angebornen Anlagen des Menschen zu verändern. Das kann von Vorteil, aber auch von Nachteil sein, je nach dem es sich dabei um ein Beschneiden schädlicher Triebe oder um eine mißverständliche Behinderung der die gleichmäßige Ausgestaltung des Geisteslebens verbürgenden Kraftentfaltung handelt. Äußerst wichtig ist es auch, ältere Zöglinge bei der Erziehung der jüngern heranzuziehen. Haben jene erst gelernt, ihren Erziehern nachzuahmen, haben sie auch die Bedeutung des in sie gesetzten Vertrauens erfaßt, werden sie in ihrem Tun sich bemühen, diesen ein gutes Vorbild zu sein.

Über die Bedeutung des Religionunterrichts für die Erziehung und Charakterbildung gerade in der Taubstummenschule habe ich mich Seite 180 der „Eos“ von 1916 geäußert.

Es war vorhin die Rede davon, daß nur der Gefühltston es ist, der die Empfindungen bewußt werden läßt, daß durch Wiederholung

die Eindrücke und Empfindungen an Gefühlston verlieren, dafür jedoch die den Bewegungantrieb leitenden Nervenbahnen immer mehr „ausgeschliffen“, zu seiner Fortleitung immer geeigneter, „disponierter“ werden, und daß infolge dieser vorhandenen „Dispositionen“ auch nur ganz gering betonte, kaum noch bewußt werdende Empfindungen imstande sind, Bewegungen zu verursachen. Solche Bewegungdispositionen können angeboren sein. Hierauf führe ich es zurück, daß die hörenden Kinder taubstummer Eltern sich leicht der Gebärdensprache bedienen können. Daß auch umgekehrt angeborene Dispositionen verkümmern können, zeigt sich bei den von hörenden Eltern abstammenden, in den ersten Lebensjahren ertaubten Kindern insofern, als sie den Gebrauch der Lautsprache auf künstlichem Wege wieder erlernen müssen, wenn sie nicht in der Übung erhalten wurden. Und es müssen, wenn die so erlangten Fertigkeiten von Bestand sein sollen (nach Meumann, Intelligenz und Wille) diese in die Zeit hinübergeführt werden, in der die Übungfestigkeit die größte und der Übungverlust am geringsten ist.

Die Erfahrung lehrt, daß allzu große Gefühlsbetätigung das Denken beeinträchtigt. Liebe und Haß hindern fast immer die rein sachliche Beurteilung; „das Interesse fälscht Wahrnehmen und Denken.“ Mit Recht sagt daher Ziegler: „Je objektiver und theoretischer eine Wahrnehmung oder Vorstellung, desto gleichgültiger und gefühlfreier ist sie; und umgekehrt: je gefühlsmäßiger, desto weniger theoretisch und sachlich.“ Taubstummen, deren Tätigkeit sich in engem Kreise abspielt, ist ebenso wie Kindern vieles neu, was Hörenden altbekannt erscheint. Das Interesse an solch Neuem nimmt jene völlig gefangen; sie apperzipieren es in gefühlsmäßiger Form und bewahren es so meist im Bewußtsein, weil es bei ihnen an der wiederholenden Darbietung mangelt. Den Hörenden jedoch bietet sich mehr Gelegenheit, ihre Sinne zu gebrauchen. Für sie gibt es in der nächsten Umgebung kaum noch Neues; „alles ist schon dagewesen.“ Bei jeder erneuten Einwirkung auf das betreffende Sinnesorgan wird das Interesse an der Sache oder dem Vorgange geringer, die Empfindung wandelt sich zur Wahrnehmung; das Gegenständliche macht sich bemerkbarer. „Dieses Übrigbleibende wird nicht bewußter, aber es wird gewußter; es wird nicht interessanter, aber bekannter ... Wir behalten nur noch ein Wort in dem gefühlsarmen und mechanisch tätigen Gedächtnis.“ Darum: Macht den Taubstummen erfahrener, damit er an Erkenntnis reicher wird! Lehret ihn beobachten! — Ihm fehlt ein wichtiger Sinn. Dadurch wird die Ausbildung, Erziehung und Vervollkommnung seiner Geisteskräfte erschwert; denn die geistige Fühlungnahme mit der Umgebung wird beeinträchtigt. Ein normales Auffassen durch die Sinne läßt die

Raum- und Zeitverhältnisse erst richtig verstehen. Nur wer gut beobachtet, kommt allmählich zum Selbstschaffen und Selbstfinden, wird aufmerksam für die Umwelt. Darum muß der Taubstumme angeleitet werden, in planmäßiger und methodisch vorgehender, analysierender Form zu beobachten und das Wahrgenommene zu verarbeiten. Anschauen und Beobachten schafft die Materialien für das Wissen.

Mit der Fähigkeit zu fühlen hängt der Gegensatz von Lust und Unlust zusammen. Jeder Reiz, den wir empfinden, erfordert ein Assimiliertwerden. Dies geschieht dadurch, daß sich der Körper ihm anpaßt und sich an ihn gewöhnt. Tritt der Reiz zu stark auf, so daß der Ausgleich nur schwer erfolgt, so ruft die erzeugte Spannung ein Unlustgefühl hervor. Das ist auch der Fall, wenn keine Reize oder nur ganz schwache sich geltend machen, so daß keine Veranlassung zum Ausgleich gegeben ist. Zu starke, nicht leicht zu bewältigende Reize schaffen heftige Aufwallungen oder Ekel. Der Mangel an Reizen oder nur gering sich bemerkbar machende führen zur Langenweile. Lust aber bedeutet es immer, wenn man sich Reizen gegenüber durch Ausgleich und Gewöhnung behaupten kann.

Es bedarf keiner weiteren Beweise dafür, daß in den Taubstummen Lust- und Unlustgefühle in derselben Weise wie in Hörenden entstehen. Der Umstand jedoch, daß Taubstumme, je weniger sie gebildet sind, fortwährend neue Eindrücke haben, die ihr Gefühlsleben rege erhalten, daß vielfach auch Reize auf sie einwirken, denen sie bei ihrer geringen Lebenserfahrung nicht gewachsen sind oder deren Ausgleich lange auf sich warten läßt, weil nicht sofort die zweckentsprechenden Bewegungen gefunden werden, dürfte denen nicht ganz Unrecht geben, die die Taubstummen als vielfach von Unlust erfüllt hinstellen.

Der Mangel des Gehörsinnes bringt es mit sich, daß der Taubstumme nicht nur selbst voll Unlust wird, sondern daß er diese nicht selten seiner Umgebung gegenüber zum Ausdruck bringt. Und wenn viele dem Blinden mehr Anteilnahme als dem Taubstummen bezeigen, wie wir bereits im Eingange dieser Arbeit feststellen durften, so ist der Grund hierfür sicherlich in den physischen und psychischen Folgen des Gehörmangels zu suchen, vornehmlich in der geringen Möglichkeit und der wenig ansprechenden Art der Verständigung des Taubstummen mit seinen Mitmenschen sowie in dem Bildungsmangel, der ihn gewöhnlich hinter den Blinden zurücktreten läßt. Dazu gesellt sich noch als Drittes eine leider recht oft zutage tretende Gemütsleere. Unter diesen Umständen wird man Dr. Schumann beipflichten können wenn er in den „Blättern für Taubstummenbildung“ 1915, Seite 50, 76, 86, sagt, daß die geistige Entwicklung des taubstummen Kindes so weit

hinter der (eines gut beanlagten und sorgfältig ausgebildeten) hörenden zurückbleibe, als das Auge dem Ohr als Sprachsinn nachsteht. Diese natürlichen Folgen des Gehörmangels, fährt Dr. Schumann fort, trifft man bei recht vielen taubstummen Kindern; deren verschiedene Befähigung und der Unterschied in den Erziehungmöglichkeiten macht aber in dieser Beziehung mehrere Grade möglich. Die Hemmung in der geistigen Entwicklung gibt sich in der Armut an Vorstellungen, Begriffen und in der nur teilweisen Richtigkeit der Urteile zu erkennen. Denn einmal mangelt es an den rein aus den Gehörempfindungen sich herschreibenden Vorstellungen; zum andern fehlen bei vielen Vorstellungen und Vorstellunggruppen die da sonst vorhandenen akustischen Teilvorstellungen. Gar manche dem Auge zufallende Empfindung kündet sich vorher behufs rechtzeitigen Aufmerkens durch Geräusche oder Klänge an. Da diese vom taubstummen Kinde nicht vernommen werden, geht nicht selten eine Gelegenheit zum Beobachten ungenutzt vorüber. Der völlige Mangel der Lautsprache, aber auch ihre geringe Meisterung läßt, wir wiesen oben mehrfach darauf hin, viele Beziehungen zwischen den Dingen und Erscheinungen, zwischen ihnen und den Menschen und den Menschen untereinander nicht erkennen, weil sie der Veranschaulichung nicht zugänglich gemacht, nur sprachlich dargestellt werden können. „Diese Ausfälle sind beim Taubstummen nicht ohne Einfluß auf die Entwicklung von Denken und Urteilen, von Spekulation und Phantasie, von sittlichen und religiösen Gefühlen, von Willen und Charakter.“ Die Schwierigkeiten, in solche Verhältnisse Einblick zu gewinnen, lassen die Aufmerksamkeit immer mehr nur auf das sinnlich zu Erfassende richten. „Das Interesse für Zusammenhänge erlahmt; Aktivität und Spontaneität des Geistes geht zurück“ und schafft einer gewissen Niedergeschlagenheit Raum. Diese Wahrnehmung hat sicherlich mit zur Annahme beigetragen, die Taubstummen seien samt und sonders schwachsinnig. Hätte man eingehendere Untersuchungen angestellt, so hätte es sich gezeigt, daß der Schein trügt, daß da, wo mitunter der äußere Eindruck Schwachsinn vermuten läßt, keineswegs der Verstand fehlt. — Doch machen sich Hemmungerscheinungen bei der geistigen Entwicklung Taubstummer nicht auf allen Gebieten geltend. Ihre Fertigkeiten in mimischer und pantomimischer Wiedergabe innerer Vorgänge, ihre Erfassung der Erscheinungen durch das Auge und ihre Gedächtniskraft bedeuten immerhin einen gewissen Ausgleich gegen die eben besprochene geistige Beeinträchtigung. Kann also von einer Bildungunfähigkeit bei Taubstummen schlechthin keine Rede sein, so steht doch fest, daß „taubstumme Kinder zum Erwerbe einer geringen Einsicht in Lebensverhältnisse und Geschehnisse bei beschränkter Auffassung- und



Mitteilungmöglichkeit, bei einem ursprünglich nur groben moralischen Empfinden und einer rohen Phantasie eine höhere Summe geistiger Energie als hörende Kinder bedürfen". Daß die durch die Taubheit bedingte geistige Hemmung durch die Vernachlässigung erhöht wird, die die Umwelt dem Taubstummen gegenüber sich oft zu Schulden kommen läßt, weiß der Leser bereits. Auch daß diese geringe Anteilnahme der Hörenden an dem Geschicke der Taubstummen 1. in deren äußeren sprachlichen Absonderlichkeiten, 2. in der Erschwerung des Verkehrs und der Unterweisung infolge der geringeren Auffassungmöglichkeiten begründet ist, ist ihm schon bekannt geworden.

Das sinnliche Lustgefühl bildet den Ausgang für das ästhetische Gefühl. Dieses ist dem Taubstummen nicht völlig fremd. Freilich alles Schöne, was wir auf akustischem Wege aufnehmen, der im Dienst der Liebe ausgelöste Gesang der Vogelwelt, der Freude, Erhebung bekundende Gesang der Menschen, der Klang der Glocken, dem unsere Stimmung Inhalt gibt, der harmonische Zusammenklang der Musikinstrumente mit ihrer verschiedenen Tonfärbung einerseits, dann aber auch das Krachen und Rollen des Donners, der erhebend oder erschütternd zu wirken vermag, das alles bleibt ihm gefühlfremd. Er kann wohl von der Wirkung dieser Töne, Klänge und Geräusche auf andere lesen und auf dem Wege der Mitteilung durch Lautwort oder Gebärde davon Kunde erhalten, kann ihren Einfluß auf seine Umgebung auch beobachten, eine richtige Vorstellung davon bleibt ihm aber ebenso wie jede Beeinflussung des Gemüts dadurch versagt. Da der Taubstumme sich jedoch noch im Besitze der übrigen vier Sinne befindet, wird er sich nicht jeglichen Gefühls für Ästhetisches bar erweisen. Unsere taubstummen Mädchen und Frauen putzen sich nicht minder gern als ihre hörenden Schwestern, und wenn sie manchmal keinen guten Geschmack zeigen, so ist das nur ein Zeichen dafür, daß sie in dieser Beziehung vor Hörenden nichts voraus haben. Auch die Gehörlosen finden Gefallen an der Farbenpracht und am Dufte der Blumen; mit Wohlgefallen an Rhythmus und gefälligen Bewegungen drehen sie sich im Reigen. Sie geben dem Regelmäßigen und Gleichförmigen den Vorzug vor dem Regel- und Formlosen. Darstellungen der futuristischen und kubistischen Richtung werden sie ebensowenig wie die meisten ihrer natürlich empfindenden hörenden Mitmenschen fesseln können. Und wenn man bei alledem ja einmal auch das Gegenteil feststellen könnte, so bewiese das nur, daß, wie Ziegler sagt, die Ästhetik die widerspruchvollste Wissenschaft sei. Mag nun bisweilen ein im Zeichnen geübter und gut ausgebildeter Taubstummer empfinden, daß sich nicht jede Form für jeden Inhalt eigne, mag er von der Form erst dann befriedigt sein, wenn er sie in der Darstellung einer Sache,



in einer Bedeutung, im angemessenen Sinne erfassen kann, der Mehrzahl seiner Schicksalsgenossen bleibt eine solche Versinnbildlichung versagt, weil sie reiche Erfahrung, gute Beobachtung und mehr als Denken im Sinnenfälligen erfordert. Sie freuen sich über die rote Farbe der Rose ebenso wie über einen gleiches Rot zeigenden Bogen Papier. Daß das feurige Rot in Verbindung mit dem berückenden Duft und mit der Formenschönheit der eben erschlossenen Knospe die Rose zum sinnlich wahrnehmbaren Bilde für die der Jungfrau geltenden Liebesglut macht, daß die Überreichung einer Rose im Gebenden und in der Empfangenden die gleichen Gedanken weckt, das kann sich der Durchschnitt-Taubstumme nicht sagen: es fehlt ihm an der Einfühlung*). Er kann nicht „sein Eigenes, seine Seele in die äußere Erscheinung hineinlegen, sie beleben und beseelen . . .“ Er vermag nicht, „den Objekten die Gefühle und Stimmungen, die sie in ihm erregen, beizulegen . . ., noch weniger, sich in die Dinge selbst hinein zu versetzen und von innen heraus mit ihnen sein und tun, was sie sind und tun.“

Hier, wo es sich um das Erfassen des Schönen beim Taubstummen handelt, bedarf es noch der Feststellung, ob sein Verständnis für das Begreifen des Erhabenen, Tragischen und Komischen ausreicht. Im allgemeinen: nein. Zwar wird das Erhabene auch auf ihn überwältigend wirken. Aber das damit verbundene Gefühl der Unlust wird in ihm nicht dadurch überwunden werden, daß er, um mit Ziegler zu reden, „den Gedanken des Unendlichen faßt, sich der gewaltigen Naturkraft gegenüber behauptet, sich trotz der eignen Endlichkeit über eine ganze Welt erhebt.“ Und weil ihm dies ebensowenig gelingt, wie all den mit Bildung nur stiefmütterlich Bedachten, so wandelt sich die anfänglich hervorgerufene Unlust in Furcht, Entsetzen und Abscheu. Das Erhabene wird ihm zum Fürchterlichen, Grausigen. — Nicht besser steht es bei ihm mit dem Tragischen. Es wäre von ihm auch zu viel verlangt, sollte Leiden und Tod anderer in ihm ein ästhetisches Lustgefühl schaffen können. Das Tragische schließt das Erhabene in sich. Der Untergang des Helden erweckt Betrübnis, Pein, Unbehagen. Um diese Unlustgefühle in Lustgefühle zu verkehren, muß die Handlung den Glauben an das gute Recht im Handelnden erkennen lassen. Das verlangt von uns Erfassen der Beziehungen von Ursache und Wirkung, Grund und Folge in einer langen Kette von Vorgängen und Erscheinungen. Dessen ist der Geringgebildete, auch der Taubstumme, nicht fähig, mag er sonst immerhin

*) Wenn er seiner Auserwählten eine Rose darreicht, so tut er es nur in Nachahmung des von andern geübten Brauches.

in einzelnen dem Sinnengebiet angehörenden Fällen in diesen Zusammenhang der Dinge eindringen können. Im besten Falle wird der Anblick einer tragischen Handlung Mitleid in ihm erwecken. — Mehr Verständnis wird der Taubstumme als Herdenmensch dem Komischen entgegenbringen. Besonders das Scherzhafte wird ihn anziehen. Wenn ihn die Schule zum Denken angeleitet hat, wird er vielleicht das Unlogische und Unvernünftige in der Handlung erkennen und sich an deren harmlosen Verlauf erfreuen. Spielt sich der Vorgang vor seinen Augen ab, wird er auch vielleicht das Zweckwidrige der Handlung von selbst einsehen.

Wir erkannten, daß alle Denkvorgänge von Gefühlen begleitet sind. „Lust und Unlust sind aber auch umgekehrt an Erkenntniselemente gebunden." So freuen sich die Kinder, wenn öfter von ihnen gemachten Wahrnehmungen leicht ausführbare, zweckentsprechende Bewegungen folgen. Dem Vorgange des Wahrnehmens entspricht der des Vorstellens nur mit dem Unterschiede, daß der Reiz dabei nicht von außen kommt, sondern daß zentrale Vorgänge die Erregung des Großhirns verursachen. Das Vorstellen ist (nach Meumann) die rein anschauliche, inhaltliche Vergegenwärtigung, das innere Sehen, Hören usw. des Vorstellunginhalts. Es fällt zwar schwächer aus, als wenn ihm äußere Reize zugrunde liegen; da aber bei der Wahrnehmung wie bei der Vorstellung dieselben Nervenbahnen und Hirnpartien in Anspruch genommen werden, so ist auch die Wirkung, nämlich die Entstehung eines Bildes, dieselbe. Alles, was wahrgenommen wurde, kann auch wieder vorgestellt werden, und zwar um so besser und leichter, je gefühlsbetonter die ursprünglichen Empfindungen waren. Auch die Art, wie Vorstellungen erinnert werden, hängt (Ziegler zufolge) vom Gefühl ab. Er sagt: „Solche Vorstellungen werden reproduziert, die mit unseren jeweiligen Stimmungen und Gefühlen harmonieren, dadurch selbst Gefühlswert erhalten und durch diesen sich jetzt den Eintritt in das Bewußtsein erzwingen." Und fürs zweite: „Was einmal zusammen unser Interesse erregt hat, uns angenehm oder unangenehm war, kehrt auch zusammen wieder."

Die Fähigkeit nun, die das Hervorbringen und Schwinden von Bildern in uns bewirkt, heißt Phantasie. Mag Wundt jede Art bildender Tätigkeit der Seele darunter verstehen, so handelt es sich bei ihr doch weniger um ein Nachschaffen wie beim Vorstellen, sondern mehr um ein Neuschaffen insofern, als neue Vorstellungverbindungen durch sie entstehen, auch die von ihr geschaffenen Bilder niemals die getreue Nachbildung der entsprechenden Wahrnehmungen sind. Eine Erinnerung, Vorstellung, entsteht meistens erst nach mehreren Wahrnehmungen gleicher Art. Da bei diesen einzelnen Wahrnehmungen



die Begleitumstände stets andere sind, wird einmal diese, das andere Mal jene Seite des wahrgenommenen Objektes aufmerksamer betrachtet, was bereits Verschiedenheit der einzelnen Wahrnehmungen schafft. Wenn nun gar die Wahrnehmung lückenhaft war, müssen die dadurch bedingten Erinnerunglücken ergänzt werden. Dies geschieht für gewöhnlich, und auch das ist eine Seite der Phantasietätigkeit, unter Zurückgreifen auf frühere Beobachtungen und Wahrnehmungen, auf Grund von früher gemachten Erfahrungen und unter Heranziehung des Kausalitätgesetzes. So greift die Phantasie ein in die Arbeit der Beobachtung und des Denkens (Meumann). Wenn für solche Ergänzungen jedoch die bisherige Erfahrung nicht ausreicht oder wenn mangelnde Einsicht und Verstandesschwäche die ursächlichen Beziehungen der Erscheinungen nicht erfassen läßt, dann gestaltet sich die Phantasie zur Phantastik um.

Dem Taubstummen sind die sogenannten intellektuellen Gefühle nicht fremd; sie werden sich aber bei ihm nur selten stark geltend machen. Ein eng begrenzter Lebenskreis engt die Erfahrung ein: sein Wissen bleibt Stückwert. Das macht ihm das Aneignen selbst der wenigen Kenntnisse schwer, so daß deren Erwerb mehr Unlust als Lust erzeugt. Das meist nur gering bemessene Wissen, seine mitunter nur im Mechanischen sich erschöpfende Tätigkeit regt sein Denken wenig an, so daß solche geistig Armen mangels richtigen Verstehens der sie umgebenden Verhältnisse sich bestenfalles in Vermutungen darüber verlieren und dabei ihrer Phantasie die Zügel schießen lassen. Welche bedenkliche Folgen sich für die Taubstummen daraus ergeben können, lehren einzelne im ersten Teile dieser Arbeit dargestellte Vorgänge.

Taubstumme lernen fast durchweg leicht auswendig, es sei denn, daß erhebliche, die Taubheit herbeigeführte Entzündungen das Hirn geschädigt hätten. Was den Reiz der Neuheit, also Gefühlswert, für ihn hat, wird jedenfalls schnell aufgenommen. Sie vergessen aber auch wieder leicht, weil es vor allem oft an inneren Assoziationhilfen fehlt, so daß die gedächtnismäßige Aneignung sich nur rein mechanisch vollzieht. Dazu kommt, daß äußerliche Assoziationen, wie Wortklang, Reim, als auf Gehöreindrücken beruhend, bei ihrem Auswendiglernen als Hilfen nicht in Frage kommen können. Ein Kraft- und Frohgefühl, das sich aus ihrer Gedächtnistätigkeit ergibt, weil das neu zu Erwerbende bereits Verwandtes im Wissensschatze vorfindet, weil es auch gilt zu zeigen, wessen das Gedächtnis fähig ist, ist bei ihnen nur in geringem Maße vorhanden; denn ihr Gedächtnis zu belasten, haben sie wenig Gelegenheit, und ein reiches Wissen sich anzueignen verbietet ihnen die gewöhnlich kürzere Unterrichtszeit als bei Hörenden,



das anfänglich rein individuell gerichtete Unterrichtsverfahren und die der gelegentlichen Belehrung erwachsenden Schwierigkeiten. Da sich im engen Kreise auch der Sinn verengt, ist es nicht zu verwundern, daß Taubstumme neugierig sind und darnach verlangen, unbedeutende, kleinliche und wertlose Dinge und Erscheinungen, zu denen sie in keiner oder nur sehr loser Beziehung stehen, kennen zu lernen. Für Großes sowie für Neues, das Zweck hat, Interesse beanspruchen darf, haben sie oft kein oder nicht genug Verständnis. Der Wechsel an sich erfreut sie, mag er auch zwecklos sein.

Ebensowenig wie das Lernen, ruft in ihnen das Denken, „das Anknüpfen von Beziehungen an die Vorstellungen," sonderliche Lustgefühle hervor. Wo sie, wie in der Schule, zum Denken angehalten werden, ist schon der damit verbundene Zwang nicht geeignet, daran Freude zu haben, ganz abgesehen davon, daß sie nicht über sonderlich viele Vorstellungen, die Mittel zum Denken, verfügen, deshalb zu wenig im Denken geübt sind und seinen Zweck nicht immer einsehen. Doch möchte ich hierfür den Verlust des Gehörs nicht allein als Ursache angesehen wissen, denn die hier eben gemachten Feststellungen dürften die Taubstummen nicht als solche, sondern als einen Teil der von der Bildung wenig berührten Menge betreffen.

Ähnliches wird sich bei der Untersuchung nach den Äußerungen sittlicher Gefühle ergeben. Mag es sich beim Schönen wie beim Guten immerhin um Wohlgefallen und Mißfallen, um Billigung oder Mißbilligung handeln, so ist doch zwischen beiden zu unterscheiden. Ziegler läßt das Schöne dem Denken, das Gute dem Wollen näher verwandt sein; er meint, jenes hafte am Gegenstande, dieses am Ich, an der Person, soweit sie als Ursache des Handelns in Betracht komme. „Die Freude, Kraft zu sein, wollen zu können, causa werden zu können, die Unlust, sich in dieser Kraftentfaltung und Kraftäußerung gehemmt zu sehen, im Wollen auf Hindernisse zu stoßen und nicht zu können, das scheint die Grundlage der moralischen Gefühle zu sein." Als Kraftgefühl ist der Ursprung des sittlichen Gefühls ein körperlich sinnlicher; es entwickelt sich aber bald darüber hinaus: zum Anreiz zu selbstlosem Handeln. Freilich wirkt bei diesem immer ein Teil Selbstliebe mit, schon insofern, als das Handeln zum besten anderer dem Lust schafft, der handelt. Doch aus dem Egoistischen wird die hingebende Liebe geboren; „der sittlich gewordene Mensch vergißt sich über dem selbstischen Menschen." So findet sich nach Zieglers Ausführung neben der Selbsthingabe als gleichberechtigte Tugend und Pflicht die Selbstbehauptung. Beides macht das Sittliche aus.

Umgekehrt erfolgt auch selbstisches Tun im Hinblick auf andere. Man denke nur an den Stolzen, den Eitlen, den Hochmütigen. Auch



Scham- und Ehrgefühl bestehen unter Bezugnahme auf die Mitmenschen; sie sind auf Äußerliches gerichtet. Ihnen entsprechen, nur anders, auf das Innere, die Person gerichtet, Reue und Gewissen. Dieses regt sich nach böser Tat; es wird als Unruhe und Bedrückung empfunden. Beides sagt mir, daß ich durch mein Handeln das Verhältnis zu meinen Mitmenschen gestört, verletzt habe und daß für mich Nachteil daraus entstehen könne. Da wird mein Tun gemessen an dem Begriff vom Guten, der mir aus Lehre und Erfahrung geworden ist, und es erfolgt strenge Verurteilung, wenn ein Abweichen von dieser Richtlinie festgestellt wird. Daß dieser Maßstab bei jedem ein anderer ist, braucht nicht erst besonders erwähnt zu werden. Das Gewissen kann aber auch zum Warner werden, wenn ich mir die Folgen schon vor der Tat klar mache. Immer ein Folgegefühl ist die Reue, die sich als Schmerz über eine bestimmte, nicht zu billigende Tat darstellt.

Die Betätigung zum Besten des Nächsten, das sittliche Handeln, kann nach unserer Quelle verschiedene Formen annehmen: es kann sich als Wohlwollen und Mitgefühl, es kann sich jedoch auch als Pflicht- und Gerechtigkeitgefühl äußern. Dabei kommt es nicht darauf an, ob es sich auf Grund von Überlegen und Nachdenken oder aus der Gewöhnung heraus vollzieht.

Wie steht es nun mit der Anlage zum sittlichen Handeln beim Taubstummen? Das Fehlen des Gehörs an sich hat damit nichts zu schaffen. Ich wüßte keinen Grund dafür, daß der Gehörlose, nur weil er nicht zu hören vermag, unfähig sein sollte, sittlich zu handeln, d. h. so zu handeln, daß sein Tun über den Selbstzweck hinauswächst und der Allgemeinheit zugute kommt. Wenigstens wird hier die Zahl derer, die sittliches Handeln vermissen lassen, verhältnismäßig kaum größer als bei Hörenden sein. Dabei würde es sich hier wie da um die nämlichen Ursachen handeln. Es würde zunächst an dem Zustandekommen sittlicher Gefühle, der Antriebe zum sittlichen Handeln, fehlen, was in letzter Linie auf Vererbung, mangelhafte Erziehung und unzulängliche oder verkehrte Bildungmaßnahmen zurückzuführen wäre. Gewiß gibt es auch unter den Taubstummen solche, in denen sittliche Gefühle selbst einfachster Art nicht aufkommen können. Fast jede erziehliche Beeinflussung versagt bei ihnen. Bei einer nur in geringem Maße vorhandenen geistigen Beanlagung vermögen sie es nicht zu erfassen, daß ihr verwerfliches Tun anderen schadet, sie selbst der Verachtung preisgibt. Sie empfinden keine Reue, zeigen keinerlei Scham. Der Hinweis auf die ihretwegen bekümmerten Eltern rührt sie nicht. Es fehlt ihnen an der Einsicht in die Folgen ihres Handelns. Die Ursache kann in solchen Fällen, wie eben erwähnt, eine auf Vererbung beruhende Schädigung der Anlage, eine von den Eltern, sei es vom Vater, sei es



von der Mutter überkommene krankhafte Anlage sein, die von einem krankhaft veränderten Keimplasma herrührt. Diese Keimesabweichungen können bereits die Eltern ererbt haben; es kann eine solche Keimschädigung jedoch auch erst von den Eltern während deren Lebenszeit erworben worden sein. Dazu tragen, nach Binswangers*) Ausführungen, chronische Vergiftungen (durch Alkohol, Morphium, Blei usw.) oder Bakteriengifte (z. B. bei Syphilis, Tuberkulose) bei. Die Keimesschädigungen sind aber auch in Ernährungstörungen begründet, wie sie Stoffwechselkrankheiten (Gicht, Rheuma, Diabetes) mit sich bringen, wie sie endlich auch durch örtliche Erkrankungen der keimbildenden Apparate hervorgerufen werden. Da schwer geschädigte Keime zur Fortpflanzung untauglich sind, kommen für die Schaffung einer krankhaften Anlage immer nur solche geringfügige Schädigungen der Keimzellen in Betracht, die diese in ihrer Lebensfähigkeit nur schwächen und dadurch das so gezeugte Kind schon krank zur Welt kommen lassen. Ist dessen Entwicklungfähigkeit zu sehr beeinträchtigt, dann tritt frühzeitiger Tod ein. Andrerseits kann die Minderwertigkeit der Keimanlage auch erst im späteren Lebensalter zur Schwächung im Körperaufbau führen. Hier kommt es uns mehr auf die Fälle an, in denen die pathologische Keimänderung die Schädigung der Anlage und Entwicklung besonders des Nervensystems verursacht hat, mit der oft Beeinträchtigungen anderer Teile des Körpers, z. B. auch des Ohres, des Auges, Hand in Hand gehen können. Die Erkrankungen des Nervensystems bestehen entweder in Mißbildungen verschiedener Art des Gehirns und Rückenmarks oder aber nur in gestörter Tätigkeit der Nerven, ohne daß sich eine Änderung im Nervenbau äußerlich kundtut. Die Zahl der Nerven- und Geisteskrankheiten ist groß. Bei der Kennzeichnung des Wesens der erblichen Anlage darf nicht übersehen werden, daß man die einfache von der degenerativen erblichen Anlage zu unterscheiden hat, daß man jene als gutartige seelische Erkrankungform, bei der nur immer wenige Glieder innerhalb mehrerer Generationen in Betracht kommen, anzusprechen hat, während bei dieser auf Grund erheblicherer Keimesschädigung, die aus krankhaften Anlagen bei Vater und Mutter herrühren oder auf einer durch mehrere Geschlechter wirkenden Vererbung bei einem von beiden beruhen, Krankheiten in der Form degenerativer Psychosen, zu denen auch der moralische Schwachsinn zählt, erkennbar werden.

Mit den aus solcher krankhafter Anlage hervorgehenden sittlichen Mängeln verbunden treten nicht selten solche rein intellektueller Art

*) Über den moralischen Schwachsinn. Berlin, 1905, Reuther und Reichardt.

auf. Dabei zeigt es sich, daß diese mitunter sich nur in einer bestimmten Richtung geltend machen, ja „daß die Leistungfähigkeit bei vielen derartig behafteten Individuen unter gewissen Voraussetzungen, vor allem bei geordneten Lebensbedingungen, ganz ungestört sein oder nur unmerkliche, ihre soziale und sittliche Existenz nicht gefährdende Abweichungen darbieten kann", die erst unter gewissen schädigenden Bedingungen, bei Gemütsbewegungen, alkoholischen Vergiftungen, körperlichen und geistigen Anstrengungen zu seelischen Störungen, besonders unmoralischen und andern den Mitmenschen nachteiligen Handlungen führen. Denn, wie bei vielen Krankheiten, zeigt es sich auch bei den Geistes- und Nervenerkrankungen, daß die Ursachen, die zu Schädigungen führen können, je nach Person und Örtlichkeit des Auftretens verschieden wirken können. Während sie bei dem einen nur die Sinnesorgane und die hier mündenden Nerven treffen, rufen sie bei andern tiefer liegende, die Sinneszentren und die Hirnrinde in Mitleidenschaft ziehende Schädigungen hervor. Während diese in dem einen Falle zur Heilung kommen oder wenigstens am Fortschreiten gehindert werden, greifen sie in einem andern immer weiter um sich und führen endlich zum Tode. Aber es kommt auch vor, daß trotz ererbter Keimschädigung Folgen daraus nicht entstehen, weil die Körperbeschaffenheit eine den Krankheiterreger bezwingende Widerstandskraft erzeugt.

Es bleibt noch eine die Anlage des Menschen zum sittlichen Handeln gefährdende Ursache zu erwähnen und sie darf hier, wo es sich um Feststellungen in dieser Beziehung bei Taubstummen handelt, am wenigsten unerörtert bleiben. Dr. Binswanger (a. a. O.) macht darauf aufmerksam, daß mitunter einem krankhaften, gegen die sittlichen Normen verstoßenden Handeln nicht Vererbung zugrunde zu liegen braucht. Es kann vielmehr auch, obgleich solche Fälle selten sind, aus „schweren traumatischen Erschütterungen des Zentralnervensystems oder aus infektiösen Erkrankungen, die im frühen Kindesalter stattgefunden haben, hervorgehen. Sie haben zu einer erworbenen organischen Schwäche des kindlichen Nervensystems geführt und so den Boden für die Entwicklung eines moralischen Schwachsinns bereitet". Erwägt man nun, daß auch die Taubheit durch Fall auf den Kopf bewirkte Gehirnerschütterung sowie ansteckende, mit hohem Fieber verbundene Krankheiten (Scharlach, Masern, Genickstarre, Hirnhautentzündung) zu ihren Ursachen zählt, so könnte die Annahme berechtigt sein, daß krankhafte Anlage zum Handeln wider Recht und Gebot bei den Gehörlosen sich eher finden müsse als bei Vollsinnigen, wenn Dr. Binswanger diesen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung eben nicht als Ausnahmefälle bezeichnete.



Ebenso fehlt es für die weitere Annahme, daß auf Vererbung beruhendes, mangelhaftes sittliches Empfinden beim Taubstummen eher als beim Hörenden anzutreffen sei, an sicheren Unterlagen. Mag sein, daß Alkoholismus, Tuberkulose, Syphilis der Eltern nicht selten zur Ertaubung der Kinder führt, besonders wenn die erwähnten Erkrankungen einen unterernährten Organismus befallen haben; bei der Vielgestaltigkeit der sich aus schädlicher Keimbeeinflussung herschreibenden Wirkungen ist es jedoch ausgeschlossen, daß allemal gerade das Kombinationszentrum des Gehirns, das für den Verlauf des Handelns von Bedeutung ist, in Mitleidenschaft gezogen würde, noch mehr, daß die Schädigung dieses Hirnteiles mit der des Hörzentrums und seiner Zuleitungen häufig zusammenträfe.

Ebensowenig wie aus der Vererbung wird sich bei Taubstummen aus mangelhafter Erziehung eine schwerere Benachteiligung wie bei Hörenden in bezug auf sittliches Handeln feststellen lassen. Wir haben auf die oft recht spärlich dem taubstummen Kinde sich bietenden Erziehunggelegenheiten hingewiesen. Vergleicht man aber damit die Lage hörender Kinder aus der gleichen gesellschaftlichen Schicht, so wird man nur wenig Unterschiede, die etwa zugunsten der Hörenden sprächen, entdecken. Unvermögen und Unlust zur Erziehung der Kinder bei den zunächst dazu Berufenen, den Eltern, hier wie dort, von Ausnahmen abgesehen, dazu Gleichgültigkeit gegenüber der geistigen Entwicklung fremder Kinder bei der weiteren Umgebung. Übung und Gewöhnung macht sich bei den Kindern der niederen, ungebildeten Klassen meistens erst vom Eintritt in die Schule, bestenfalls in dem Kindergarten oder Kinderhort, geltend. Und was das hörende Kind aus dem Umgange mit seinesgleichen vor dem taubstummen voraus hat, wiegen die die Sittlichkeit gefährdenden Nachteile auf, die dieser oft im Gefolge hat. Aber, höre ich sagen, hinsichtlich der Bildungmaßnahmen ist gegenüber hörenden bei taubstummen Kindern ein Weniger festzustellen, und die sich daraus herschreibende geringe Überlegung kann das sittliche Handeln ungünstig gestalten. Zunächst sei in dieser Beziehung daran erinnert, daß eigentliches, von Überlegung geleitetes Willenshandeln in den wenig gebildeten, die große Masse ausmachenden Kreisen selten angetroffen wird. Sodann ist nicht zu übersehen, daß künftig die Zahl der nicht unterrichteten Taubstummen infolge des nun fast in ganz Deutschland geltenden Schulzwanges auch für diese Unglücklichen auf ein ganz geringes Maß, auf die wegen Geistesschwäche völlig Bildungunfähigen zurückgehen und nicht allzusehr die der bildungunfähigen Hörenden übertreffen wird. Und mag nun der Wegfall der Hörfähigkeit einen Ausfall an Bildung und eine erhöhte Schwierigkeit der Bildunganeignung bedeuten, er wird insofern etwas

gemäßigt, als der Lehrer der Hörlosen wegen der geringeren ihm zugewiesenen Schülerzahl in den Mittel- und Oberklassen der Taubstummenschule in der Lage ist, dem einzelnen Kinde eine größere Sorgfalt zuwenden zu können, als in der Regel auch die Ausstattung mit Lehrmitteln in den erwähnten Schulen besser als in den meisten Volksschulen ist. Zudem setzt man von den Taubstummenlehrern voraus, daß sie in der Anwendung der den jeweiligen Aufgaben der Bildungarbeit entsprechenden Maßnahmen erfahren sind. — Aber auch an den bisher ohne planmäßigen Unterricht aufgewachsenen Taubstummen hat die gelegentliche, aus dem Verkehr mit der Umwelt hervorgegangene bildende Einwirkung deutliche Spuren des Erfolges hinterlassen. Sie bedient sich bei deren allerdings absichtslos erfolgenden Ausbildung des Vorzeigens und Vormachens; sie greift zur Zustimmung und Billigung, zum Gebot und Verbot, zur Ermunterung, zur Warnung, nicht zuletzt auch zur Übung und Gewöhnung. So kommt es, daß selbst solche Taubstumme nicht gänzlich sittlicher Gefühle bar sind. Sie verstehen den Unterschied von Mein und Dein, den ich für angeboren erachte, da Dispositionen zu gewissen Bewegungen, nämlich des Zusammenhaltens, der Abwehr gegen den, der uns im Besitze des Eignen stören will, von den Eltern auf die Kinder vererbt werden, so daß auf die entsprechenden Gefühle bald die geeigneten Bewegungen folgen. (Andere meinen auch, das Kind stelle sich anfangs alles als ihm gehörig vor; erst allmählich gewöhne es sich, die Dinge als verschiedenen und einzelnen Personen zugehörig zu betrachten.) Der Umgang mit andern läßt sie Dankbarkeit bezeigen, die sich den Eltern gegenüber als Kindesliebe äußert, bei den Geschwistern und Wohltätern als Anhänglichkeit zum Ausdruck kommt. Sie lesen aus den Mienen anderer Anerkennung, wenn sie die Wahrheit gesagt, Zweifel und Mißfallen, wenn sie gelogen haben. Und selbst die Bezeigung von Mitleid, von Stolz und Ehrgefühl sowie das unterscheidende Erkennen von Gut und Böse darf bei diesen Taubstummen erziehlichen Einflüssen, wie sie das Leben ausübt, zugeschrieben werden.

Was nun aber auch immer die gelegentliche Erziehung am ungebildeten Taubstummen schaffen kann, es wird meistens nicht über die Erzielung einer formalen Sittlichkeit hinausgehen, bei der es sich um ein Tun nach der Einsicht der gegebenen Autoritäten (Vater, Mutter, Meister, Brotherr) handelt. Wo es noch zur Bildung von sittlichen Gefühlen kommt, werden diese vereinzelt und unklar bleiben; ihre Einflußnahme auf das Handeln wird keine volle Befriedigung geben; sie werden also von geringem Einflusse auf das Tun sein. Keinesfalls vermag der ungeschulte Taubstumme zum freien Gehorsam, zur Unterordnung unter die eigene selbständige sittliche Einsicht zu gelangen.



Auch beim unterwiesenen Taubstummen trägt vor der planmäßigen Erziehung die Liebe der Mutter und das Ansehen des Vaters zu Ansätzen der Bildung von sittlichen Grundsätzen bei. Mit beginnender Schulzucht erlangt bei ihm Person und Wort des Lehrers Einfluß, und zwar wird dieser um so mehr Bedeutung haben, „je weniger sich das Wesen der Person von ihrem in Wort und Beispiel sich kundgebenden Erscheinen verschieden zeigt.“ Auch in der Taubstummenschule handelt es sich also zunächst um einsichtsvolles Gehorchen*), bei dem Einsicht und Handeln auf verschiedene Personen (Erzieher und Zögling) verteilt ist, um die erwähnte formale Sittlichkeit, die auch für die Geringbegabten unter den geschulten Taubstummen nicht minder wie für manchen Hörenden den Gipfel der sittlichen Bildung bedeutet.

Darüber hinaus bleibt das sittliche Gefühl nicht der alleinige Antrieb zum sittlichen Handeln; es wird allgemach auch das begriffliche Denken in seinen Dienst gestellt. Es erfolgt die Bildung von sittlichen Urteilen, der ersten Maximen. Und indem es auf Grund dessen zum Erstreben des Angenehmen, zum Verabscheuen des Unangenehmen, mehr noch zum Streben nach dem Nützlichen und dem Vermeiden des Schädlichen kommt, vollzieht sich die Keimbildung für das freie sittliche Handeln.

Je weiter die Bildung sittlicher Urteile fortschreitet, um so stärker wird der Wunsch, das eigene Handeln dem eben in diesen Urteilen näher bestimmten Idealhandeln anzugleichen. Dadurch gewinnt das eigene Tun festere Gestalt. Die Übereinstimmung zwischen dem eigenen und dem als zu erstrebendem Ziel vorschwebenden Handeln schafft sittliches Wohlgefühl, das zu neuem Antriebe für das Handeln wird. Hingegen ruft ein zwischen einer einzelnen Handlung und dem Ideal vom Handeln bestehender Widerspruch ein Unlustgefühl des sittlichen Tadels, Scham oder Reue hervor. Das erwähnte Ideal vom Handeln ist das, was man gewöhnlich „Gewissen“ benennt. Es ist „die Summe der in das Ich aufgenommenen praktischen Grundsätze, an welche sich das Individuum als an den Ausdruck einer subjektiv-sittlichen Überzeugung gebunden fühlt“. Sie entwickeln sich nach und nach aus den Äußerungen des sympathetischen, des Rechts-, des Vergeltung- und des Vollkommenheitgefühls. Man wird mithin von einem unvollkommenen Gewissen reden dürfen, wenn in Abhängigkeit von natürlichen Anlagen, Beschäftigung, Gewohnheiten und Leidenschaften die sittlichen Ideen nicht gleichmäßig zur Ausbildung gelangen. Bei-

---

*) Nach Wohlrabe, „Gewissen und Gewissensbildung“ in Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl., 1905.



spielsweise wird in dieser Beziehung beim Taubstummen der aus dem Gehörverlust sich herschreibende Bildungmangel, die Erziehung in geschlossener Anstalt oder in der Familie, ferner eine mangelhafte häusliche Erziehung, der Hang zum Nichtstun usw. von Bedeutung sein.

Eine möglichst umfassende Gestaltung der sittlichen Einsicht ist nur aus dem Zusammenwirken von Anschauungen, die das Leben und der Unterricht bieten, und von Denken, zu dem vor allem die Schule anleitet, zu erlangen. Hierfür wird die Einwirkung der Umgebung und die schulmäßige Unterweisung, in der Taubstummenschule das statarische Lesen, beginnend mit der Behandlung von Märchen und Fabel, der Religionunterricht und, wenn auch in geringerem Umfange als anderswo, der Geschichtunterricht insofern dienstbar gemacht, als auf die handelnden Personen verwiesen und zur Beurteilung sowie zur Nachahmung des Handelns (unter Umständen auch zur Abkehr von ihm) ermuntert und angeleitet wird. Um aber die innige Verknüpfung der gewonnenen ethischen Urteile mit der Person des Zöglings zu sichern, bedarf es (nach unserer Quelle) 1. des Anschlusses des Neuen an das vorhandene Gedankenmaterial (Assoziation); 2. der Heranziehung des Ähnlichen und Entgegengesetzten zum Vergleich mit dem Neuerworbenen; 3. des Feststellens des Allgemeingültigen und Notwendigen aus dem auf früheren Stufen erworbenen Gedankenvorrate und 4. der Umsetzung des Wissens in das Können. Wenn damit eine Verstärkung der ethischen Einzelurteile erreicht und der Gebrauch der gewonnenen Grundsätze angebahnt wird, darf sich der Lehrer an dem durch den Unterricht Erreichten genügen lassen. In der Taubstummenschule werden nur sehr gut beanlagte Schüler dieses Ziel erreichen. Ein Weiteres fällt noch der Erziehung zu. Sie soll dem Zögling Gelegenheit geben, sich in die Lage der betrachteten Personen zu versetzen und deren Gesinnung zu betätigen, ihn auch anhalten, daß er die erarbeiteten Grundsätze für sein wirkliches Handeln bestimmend werden läßt. Vor allem bekämpfe man im Zögling die Lüge; sie ist es, die beim Gelingen der mit der Unwahrheit erstrebten Täuschung den Willen zum Guten schwächt.

Wenn in der Jugend das Gewissen fest begründet wurde, kann Verführung und Laster es später wohl betäuben, aber nicht töten. Es erweist sich als eine innere Schranke, „über die Wollen und Streben keine Macht besitzen, als Erreger eines Abhängigkeitgefühles, welches auf eine hinter der Erscheinung stehende höhere Macht verweist.“

In dem Gefühl der Abhängigkeit von einem Höheren, Mächtigeren, in dem Gefühl des Erhabenen und in dem Gefühl des hoffnungslosen Zurückbleibens hinter einem uns vorschwebenden Ideal, äußert sich das religiöse Empfinden. (Ziegler.) Ich möchte das zuletzt erwähnte

Gefühl das der Zerknirschung, das Gefühl der Sünde und Schuld, benennen. Beseelen solche Gefühle auch den Taubstummen? An anderer Stelle habe ich darauf hingewiesen, daß der ungeschulte Taubstumme aus den Beobachtungen des Gebarens seiner Umgebung das Dasein eines über uns thronenden höheren Wesens ahnen lernt. Er sieht die Menschen hinknien, die Hände bittend erheben und demütig die Augen niederschlagen. Die Haltung der Familie, z. B. beim Tischgebet, läßt ihn empfinden, daß dieses höhere Wesen liebreich und gütig ist. Aus religiösen Bildern faßt er es als persönliches Wesen auf, fühlt es als Herrn und betrachtet sich und die Seinigen als abhängig von ihm. Erregt er durch sein Tun das ihm erkennbar werdende Mißfallen seiner Mitmenschen, so weisen sie wohl zum Himmel und geben ihm zu erkennen, daß er von da Strafe zu erwarten hat. So empfindet er gleichzeitig Scheu vor diesem Herrn, um so mehr, als er ihm die Naturvorgänge des Sturmes, des Blitzes und des durch das Gefühl wahrnehmbaren Donners als Äußerungen zuschreibt. Der Anblick des gestirnten Firmaments, in dem er den Wohnsitz des Herrn vermutet, schafft in ihm das Gefühl von dessen Pracht und Herrlichkeit. Weiter als zum Empfinden seiner Abhängigkeit von Gott und zu einem schwachen Ahnen seiner Herrlichkeit gelangt der ununterrichtete Gehörlose nicht. Das genügt aber, ihn fleißig an den religiösen Übungen und Gebräuchen seiner Umgebung teilnehmen zu lassen, und ich möchte nicht zweifeln, daß er sich schon dadurch in seinem Gemüt gehoben fühlt.

Eine Weiterentwicklung dieses religiösen Empfindens fällt dann dem Religionunterrichte in der Taubstummenschule zu. Seine Aufgabe ist es, einmal den Taubstummen zum sittlichen Denken anzuleiten und an sittliches Handeln zu gewöhnen sowie ihn in das Verständnis der Heilswahrheiten der Kirche in einer seiner Fassungkraft angemessenen Weise einzuführen. Selbst aber auch beim unterwiesenen Taubstummen wird das religiöse Gefühl kaum über das Endliche hinaus zur Unendlichkeit reichen. Das Verlangen nach Erlösung wird in ihm nur dunkel anklingen; den Himmel, die Seligkeit, wird er sich nicht viel anders als ein glückliches, sorgenloses Erdenleben vorstellen. Er kommt nicht über die Kleinheit, über die Enge hinweg. Er, der Schwache, Hilflose, sehnt sich nach einem Stärkeren. Er verlangt nach dem fühlenden Herzen eines guten, immer menschlich gedachten Gottes, der ihm Vergebung, Gnade, Gerechtigkeit und Liebe spendet. (Nach Ziegler.) Und wenn unsere Zöglinge auch nur so weit kommen, würden sie dann etwa in ihrem religiösen Empfinden der großen Masse ihrer von Natur besser bedachten hörenden Brüder und Schwestern nachstehen? Ich glaube es nicht.



Wir kommen nun zur Betrachtung der Vorgänge, die man unter Handeln begreift. Jede Willenshandlung, gleichviel, ob es sich um solche im engeren Sinne oder um solche niederer Art handelt, stellt eine Verknüpfung von Entschließung und Handlung dar. Der Wille bedeutet stets ein Umsetzen eines bewußten oder mitunter auch unbewußten Beweggrundes in die Tat. Wollen ohne Können bleibt Wünschen. Der Beweggrund (das Motiv) ist die Summe der eine Handlung herbeiführenden Vorgänge; als solcher können*) das klar bewußte Ziel, Zweckvorstellungen, Willensdispositionen, Neigungen, aber auch dunkle Vorstellungen und noch andere Mitursachen, wie die unter Konstellation begriffene zufällige Zusammenstellung der dem handelnden Menschen gerade bewußten Vorstellungen (Gefühle, Willensrichtung und Sinneswahrnehmungen) und die sogenannte Perseveration (ohne unser Zutun bewußtwerdende frühere Willensentscheidungen) wirken. Die Ausführung der Tat, die Assoziation von Motiv und Handlung, ist ein Reproduktionvorgang, der nach den Gesetzen der Assoziation und Reproduktion sich vollzieht. Motivierende Vorgänge erwähnter Art gehen in eine bestimmte Handlung aus; an das erneute Bewußtwerden eines bestimmten Motivs schließt sich die entsprechende Handlung. Wie die Beweggründe Gefühle, weiter auch Vorstellungen, Begriffe und Urteile sein können, so erweisen sich auch Handlungen als aus dem gleichen Material entstehend.

Wer nun aber meint, schon das Bewußtwerden eines Motivs genüge für den Ablauf einer entsprechenden Handlung, der irrt. Übung und Gewöhnung sind erforderlich, um die Bildung der Verknüpfung von Beweggrund und Tat zu sichern, zu erlernen, wobei es die Häufigkeit, die öftere Wiederholung derselben Vorgänge dahin bringen kann, daß die Verknüpfung von Beweggrund und Handlung automatisch erfolgt. Der Vorsatz gewährleistet noch nicht die Ausführung der Handlung. Andrerseits reicht auch nicht der bloße Entschluß aus, eine erlernte Assoziation von Motiv und Handlung aufzuheben; es müssen zu diesem Zwecke in gleicher Weise Gegenassoziationen zustande kommen. Nicht immer wird das Erlernen solcher Verknüpfungen bewußt, weil nicht wenige Handlungen von uns ausgeführt werden, ohne daß wir des Beweggrundes noch inne werden. Beispielsweise vollziehen sich Gewohnheithandlungen auf den bloßen Willensantrieb hin. Da der Vollzug der Handlung erst dann gesichert ist, wenn die Willensdispositionen ihm nicht entgegenstehen, so ergibt sich für die Erziehung die Weisung, alle Ursachen wirksam zu machen, die für die Herbeiführung einer Assoziation von Motiv und Tat geeignet sind.

*) Wir folgen hier Meumann, Intelligenz und Wille, 1908.



Für das Zustandekommen der in Rede stehenden Assoziationen findet man bei Meumann folgende Bedingungen erwähnt: 1. Das Motiv muß lange genug wirksam gewesen sein und muß öfter die Handlung herbeigeführt haben (ein einmaliger Entschluß führt meistens nicht zur Handlung); 2. Aufmerksamkeit und Gefühl (die rechte Stimmung) müssen dabei mitwirken; 3. von Bedeutung ist endlich auch die angeborene und erworbene Willensrichtung oder Willensdisposition, „die als allgemeine Richtung seiner Neigung den einzelnen Menschen zu einer bestimmten Handlungweise prädisponiert.“ Die rechte Stimmung ist dabei als verstärkende Mitursache erforderlich, wie auch die Wirkung einer recht gespannten Aufmerksamkeit und eines lebhaft erregten Gefühls die der Wiederholung, Übung und Gewöhnung hierbei ersetzen kann. Indes werden Handlungen, die aus einem unter lebhaft erregtem Gefühle entstandenen Entschlusse plötzlich hervorgehen, selten auf die Dauer gelingen. Die Willensdispositionen sind als die Grundlagen und Anknüpfungspunkte für viele einzelne Verknüpfungen zwischen Motiv und Tat anzusprechen. Kräftige angeborene Willensdispositionen und entschiedenes Handeln geben der auf Beeinflussung des Handelns ausgehenden Erziehung Aussicht auf leichte Schaffung vieler einzelner, von Grundsätzen beherrschter Assoziationen zwischen Entschluß und Handlung. Man darf aber dabei niemals übersehen, daß alle diese Assoziationen nur eine allgemeine Grundlage der einzelnen Handlungen bilden, und daß in jedem Einzelfalle die vorhin erwähnten Mitursachen, besonders die Konstellation und Perseveration, es sind, die bei Richtung, Auswahl und Gelingen einer Handlung mitsprechen.

Für die Erziehung im allgemeinen ergibt sich aus dem eben Ausgeführten folgendes:

Die Ursachen zur Assoziation von Motiv und Handlung muß der Erzieher bei seiner Einflußnahme auf den Zögling benützen. Besonders wird er sich der Übung und Wiederholung dabei zu bedienen haben und wird sich angelegen sein lassen müssen, die Mittel für die Willensbildung herauszufinden, die dem Zöglinge nach Anlage und Begabung eigentümlich sind. Ihm muß es überlassen bleiben, ob er sich dabei mehr der Übung und Wiederholung oder der weitestgehenden Spannung der Aufmerksamkeit oder einer lebhaften Erschütterung des Gemütlebens in den einzelnen Fällen bedienen will. Bei willensschwachen Menschen wird es sich empfehlen, die Übung des energischen und folgerichtigen Handelns anfangs an einfachster körperlicher Betätigung zu üben, die Ausbildung des Willens an einem Punkte aufzunehmen und davon allmählich für das gesamte Wollen Nutzen zu ziehen.

Die Erziehung des Taubstummen zum Wollen, zum Handeln, wird die gegebenen, wenn auch ganz allgemein gehaltenen Winke für die



grundlegende Gestaltung des Handelns nicht in den Wind schlagen dürfen, wohl aber auch beachten müssen, daß die Änderung einzelner Vorbedingungen bisweilen im einzelnen zu andern Mitteln greifen und andere Ergebnisse zeitigen lassen wird.

Auch beim Taubstummen kommen Verknüpfungen zwischen Entschluß und Tat zustande, werden Vorstellungen, Begriffe, Urteile zu Beweggründen für das Handeln. Wir wissen aber bereits, daß der Taubstumme gewöhnlich von nur eng begrenzter Bildung ist, daß er mangels genügender Anleitung zur Beobachtung im vorschulpflichtigen Alter geringere Aufmerksamkeit für die Vorgänge um sich herum zeigt, die auch nicht durch die in der Eigenart des Anfangunterrichts gegebenen Bedingungen für seine Ausgestaltung als Einzelunterricht gefördert wird, daß er infolgedessen arm an Wahrnehmungen, Vorstellungen, weiter auch an Begriffen und Urteilen ist und daß letztere, wenn sie vorhanden, nicht immer richtig sind. Das Wissen und die Geschicklichkeit der geistigen Verarbeitung ist auf das Handeln von großem Einfluß. Des Taubstummen Handeln wird der Mannigfaltigkeit hinsichtlich der Beweggründe entbehren; die Antriebe dazu werden der engbegrenzten Intelligenz und einem sich in mancher Beziehung nur schwach äußernden Gefühlleben entsprechend der Zahl nach gering sein, wie auch die oft bei ihm sich bemerkbar machende Unklarheit der Vorstellungen, Begriffe und Urteile seine Entschlußfähigkeit zu handeln beeinträchtigen wird. Nur bei den Handlungen, die unter die täglichen Vorkommnisse entfallen, kann von vornherein von Übung und Wiederholung die Rede sein. Sonst aber wird es oft an einem längeren Wirksamsein der Motive fehlen, so daß es kaum zum Entschluß, noch weniger zur Tat bei ihm kommt. Sein Tun wird, wie das vieler Ungebildeter, mitunter den Stempel der Zerfahrenheit tragen. Dazu kommt, daß die Notwendigkeit geistiger Regsamkeit, die nun eben ein zielbewußtes Handeln verlangt, beim Taubstummen leicht zu geistiger und körperlicher Ermüdung, zur Abspannung und zur Einstellung des etwa noch vorhandenen Aufmerkens führen. Wir haben bereits erfahren, daß Taubstumme, als in der Regel Geringgebildete, mehr instinktiv als überlegt handeln. Deshalb spielen die Willensdispositionen, die angeborenen wie die erworbenen, bei ihrem Tun eine wichtige Rolle. Dabei kommt aber auch in Betracht, daß die Mehrzahl von ihnen aus den niederen Schichten der menschlichen Gesellschaft stammt, in denen fast nur Lust und Unlust, Neigung und Begierde des Augenblicks das Handeln so beherrschen, daß dem Ziel ohne vorherige Abwägung und ohne Billigung und Mißbilligung der Mittel zugestrebt wird. Und von der Art der Eltern zu handeln geht auf das Kind manches über, das, wir wiesen bereits darauf hin, von

den ersten Lebensjahren an sich selbst überlassen bleibt, meistens erst mit dem Eintritt in die Taubstummenanstalt die erste erziehliche Einwirkung erfährt, ja dessen ungezügelten Willen falsch verstandenes Mitleid gewähren läßt. Ist es da nicht leicht erklärlich, daß sich in solchen Fällen aus der Einflußnahme der auf Vererbung beruhenden Willensdispositionen auf das Handeln ein ungefestigtes, nur von unklaren, dabei auch schwachen Gefühlen beherrschtes Charakterbild ergibt, daß das Handeln ein blindes Drauflostappen darstellt, das bei unerwartet widrigen Ergebnissen allemal den Wunsch, lieber anders gehandelt zu haben, zeitigt? Nun sind allerdings die angeborenen Willensanlagen auch beim Taubstummen veränderlich, wenn er frühzeitig in die rechte Zucht genommen wird. Durch Übung wird man auch bei ihm die Stärkung der Dispositionen ermöglichen, die dem auf das Sittliche gerichteten Handeln zugrunde liegen, wird man es durch Unterdrückung der auf Übeltun abzielenden Regungen dahin bringen, daß solche Anlagen allmählich verkümmern. Wo also die Herkunft und die Erziehung im Elternhause im vorschulpflichtigen Alter des Taubstummen zu Bedenken hinsichtlich der Grundlegung des Charakters Anlaß gibt, erwächst der planmäßigen Erziehung in der Taubstummenanstalt die Aufgabe, unter Anwendung der Übung und Gewöhnung, ferner dadurch, daß dem Einfluß der geänderten äußeren Lebensbedingungen Raum gegeben und gewisse angeborene schädliche Dispositionwirkungen unterdrückt werden, Gewöhnungdispositionen für das Handeln zu schaffen. Und bei vielen seiner Zöglinge wird, wie wir bereits erfuhren, der Erzieher sich damit zufrieden geben müssen, wenn er sie zu Gewohnheitmenschen gemacht hat, „wenn sie dahin gekommen sind, sich vorwiegend in den Bahnen des durch Gewöhnung automatisierten Handelns zu bewegen.“ Da gilt es, manche Anlagedisposition durch Übungdispositionen zu unterdrücken, auch manche, das sittliche Handeln fördernde, aber von Natur schwache angeborene Disposition in eine Gewöhnungdisposition zu wandeln. Da wird der Zögling lernen müssen, sich zunächst einem höheren Willen, dem seiner Erzieher, unterzuordnen, wobei freilich die Voraussetzung obwaltet, daß diese in ihrem Tun selbst ein gutes Vorbild bieten, auch imstande sind, durch Hinweis auf anderer Tun dem des Zöglings Richtung zu geben, von ihrem und anderer Innenleben mitzuteilen.

Es muß ferner, wie vorhin angedeutet, auf das Tun derer verwiesen werden, die aus der Vergangenheit in die Gegenwart vorbildlich wirken und deren Taten zur Nacheiferung begeistern oder deren Handeln, als ein verwerfliches, der allgemeinen sittlichen Auffassung widersprechend, warnend zur Abkehr auffordert. So lernt er allmählich,



daß seine Vorbilder unter gewissen Voraussetzungen so wie geschehen handelten, aber auch anders handeln gekonnt hätten. Er lernt deren Tun nach dem Erfolge beurteilen und erhält in diesen Erkenntnissen selbst, wenn auch anfangs unausgesprochene Vorschriften für sein unter gleichen oder ähnlichen Verhältnissen einmal erforderlich werdendes Handeln.

Die Wirkung der Gewohnheit gibt sich als Charakter kund (vgl. hierzu auch S. 21). Aus Gewohnheit soll der Mensch das Gute tun, zum Wohle der Menschheit handeln. Des Menschen Tun entspricht dabei meistens dem in der Jugend Geübten und, wir wiederholen, „die Summe aller dieser Gewöhnungen, aller erworbenen Dispositionen und Fertigkeiten, aller geläufigen Vorstellungen und Maximen ist eingegangen in das, und hat sich verfilzt zu dem, was wir Charakter nennen.“ Als Inbegriff alles Gewohnheitmäßigen wirkt der Charakter unbewußt.

Jedoch zeigt sich das gewohnheitmäßige Handeln nur anfangs als bloßes Nachahmen. Es hat dabei aber nicht sein Bewenden. Es ergibt sich nämlich, daß weiterhin die gleichsam nur aus der Anschauung gewonnene Erkenntnis in den Dienst des Handelns tritt. Gewiß kommt da auch, wie beim reinen Willenshandeln, ein Feststellen des Zieles und die Wahl der Mittel in Betracht. Aber dem Zögling wird nicht wie beim vorher zu bedenkenden Handeln zugemutet, sein Tun im voraus zu überlegen. Er folgt eben nur dem Gedankengange anderer bei ihrem Handeln und läßt ihn für sich bestimmend sein, weil das so bestimmte Handeln guten Erfolg verspricht oder wenigstens vor Schaden bewahren kann. Auf ein solches Nachdenken des von andern früher geübten Bedenkens ihres Tuns muß die Gewöhnung wenigstens noch ausgehen.

Noch eins: Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß ein längeres gewohnheitsmäßiges Handeln gewisse Formeln dafür entstehen läßt. Bei Hörenden, die der Lautsprache mächtig sind, wandeln sich solche als Beweggründe wirkende Formeln in sprachlich geformte Urteile, in Sätze um. So entsteht die Meinung, daß, während es sich im Grunde genommen doch immer nur um gewohnheitsmäßiges Tun handelt, Grundsätze für das Handeln bestimmend wären und daß es frei stünde, so oder so zu handeln, den einen oder andern Grundsatz bestimmend sein zu lassen. Sind solche Sätze uns von früher Jugend an bewußt geworden, hat man ihnen (wie z. B. den zehn Geboten, den Seligpreisungen) die Bedeutung göttlichen Ursprungs gegeben, so erhalten sie höheren Gefühlswert und werden ein Teil dessen, was unter Charakter begriffen wird.

Schwach beanlagte, besonders sprachlich gering ausgebildete Taubstumme stehen auch in dieser Beziehung den Hörenden nach.

Für sie bleiben die ihrem Handeln zugrunde liegenden Beweggründe unausgesprochen, unklar, eben nur dunkle „Gefühlssache“, die dem verstandesmäßigen Erfassen und Überdenken unzugänglich ist. Selbst wenn ihre Gedanken in einer Reihe von Gebärdenzeichen sich darstellten, ging ihnen doch immer noch viel an begrifflicher Klarheit und Knappheit ab. Damit aber, daß man einige in Satzform gefaßte Verhaltungmaßregeln für ihr Tun ihrem Gedächtnis einprägt, ist nicht genug getan. Es fehlt da an einer innigen Verknüpfung mit der Persönlichkeit. Und weil diese an der Entstehung solcher Grundsätze keinen Anteil hat, weil die Sätze nicht als Zusammenfassung eines weiten Erfahrunginhalts womöglich noch mit religiöser Gefühlsbetonung anzusprechen sind, können sie nicht richtunggebende Bedeutung für das Handeln erlangen. Wo auf die Gewöhnung verzichtet wird, wo man den Hinweis auf das Vorbild unterläßt, wo man übersieht, daß das aus der Empfindung geborene mahnende und warnende Wort wieder Gefühle zu erzeugen vermag, wo alle sittliche Bildung insofern äußerlich bleibt, als sie im Auswendiglernen der Heilsgeschichte und des Katechismus aufgeht, kann von einer Entstehung sittlicher Urteile, geschweige von ihrem Verwachsen mit der Person keine Rede sein, darf man am Vorhandensein der zur Beurteilung des Handelns erforderlichen Einsicht zweifeln.

Dann und wann wird es aber auch bei Taubstummen gelingen, neben der Gewöhnung der *Überlegung* Einfluß auf den Willen zu sichern, das instinktive, aus Neigung und Gewöhnung geborene Handeln zu einem Denkhandeln auszugestalten. Wohl ihnen, wenn sie dahin gelangen! Denn nicht jede im Leben sich bietende Lage zu handeln kann die Gewöhnung voraussehen und den Zögling dafür vorbereiten Die späteren Lebensverhältnisse des einzelnen werden es mit sich bringen, daß er auch Ungeahntem sich gegenübersieht, daß es für ihn erforderlich wird, unter völlig neuen Bedingungen Entschlüsse zu fassen, die etwa bisher angewandten Mittel einmal zu verwerfen, die Zwecksetzung des Tuns zu ändern, weil die Folgen daraus vor der Erreichung des Zweckes sich als nachteilig erwiesen. Dieses *Vorbedenken* des Handelns bedeutet ein Hinauswachsen über die niederen Formen desselben, bedeutet den Fortschritt zum Handeln unter eigener Verantwortlichkeit. Daß es sich dabei um ein Klarmachen des Zieles, um ein Überzeugtwerden von seinem Werte entweder aus früheren Erfahrungen oder auf Grund von Lustgefühlen, um Zustimmung zu seiner Erreichung, um ein Abwägen der Gründe, um ein Vergleichen und Nachdenken darüber, auch um ein Vergleichen hinsichtlich mehrerer Ziele und um eine Entscheidung zwischen mehreren Möglichkeiten handeln kann, wurde bereits angedeutet. Die eigenen Gedanken und Vorstellungen werden zu Beweggründen für das denkende Han-

deln, und wenn auch nicht immer unmittelbar, so dann durch die sich mit ihnen verbindenden Gefühle oder wieder durch die Gewohnheit, die zwar diese Gefühle abstumpft, dafür aber das Handeln in ihre Bahnen zwingt und ein Abweichen davon unbequem, von Unlust erfüllt, ja unmöglich macht (regressiv ideomotorisches Handeln).

Die Ausführungen über das Handeln im allgemeinen in Vorbedingung und Verlauf würden nicht vollständig sein, wenn sie das Handeln im Affekt unberücksichtigt ließen. Zwar wurde der Veranlassung zum Affekt und seines Ablaufes bereits gedacht; immerhin mögen hier noch einige ergänzende Bemerkungen Platz finden.

Bei dem Hinweis auf Affekthandlungen bin ich der Meinung, die Taubstummen neigen insgesamt zu Jähzorn, entgegengetreten. Wer sich vergegenwärtigt, wie Affekte entstehen, wird sich nicht wundern, gerade bei Geringgebildeten ihrer leichten Hervorrufung zu begegnen. Jeder Affekt stellt sich, zuerst als Überraschung dar; es wirkt etwas Unerwartetes auf den Menschen ein, Unerwartetes deshalb, weil es seiner bisherigen Erfahrung zuwider erfolgte. Wem die Beziehungen von Ursache und Wirkung, Grund und Folge in recht vielen Fällen geläufig sind, dem Erfahrenen und Gebildeten also, wird der Verlauf irgendwelches Vorganges nichts Absonderliches bieten, nichts, was ihn staunen machen, überraschen, stark reizen könnte. Anders beim Unerfahrenen, Ungebildeten. Er erwartet den Ablauf eines Vorganges, den Eintritt eines Geschehnisses oft anders, nicht so, wie er wirklich erfolgt. Ein Neues, Überraschendes tritt ein und übt auf ihn einen starken Reiz aus. Er kann sich nicht gleich darein finden, sich nicht dem Reiz „assimilieren". Denken und Tun sind eine Weile eingestellt; Verblüffung oder Entsetzen machen sich geltend. Diese Kennzeichen eignen jedem Affekt. Der weitere Verlauf ist dann verschieden, je nachdem die Gemüterregung angenehmer oder unangenehmer Art ist. Dort als Freude, eine rasche Aufeinanderfolge von Vorstellungen, Bildern in sonnigem Lichte, Hoffnungen, begleitet von mimischen und pantomimischen Ausdruckbewegungen, raschem Redefluß bei gehobener Stimmlage, hier Stimmungbilder mannigfacher Art: zum Ärger und Verdruß gesteigerte Enttäuschung, deshalb Unvermögen, den Reiz zu meistern, oder Aufbegehren im Zorn unter kräftiger wörtlicher, ja tätlicher Gefühlsentladung. Bewegungen dabei, wie das Ballen der Faust, das Drohen damit, das Beugen des Armes, das Nähern der Augenlider, das Aufeinanderpressen der Zähne, das Beschleunigen und Verstärken der Atmung hält Münsterberg (Beiträge zur experimentellen Psychologie, Heft 4, S. 224 bis 226) für Vorgänge, die ursprünglich das Beseitigen, Wegstoßen und Abwehren



schädlicher Reize bezweckten. Ein anderes kommt hinzu, das häufigere Affektentladungen bei Ungebildeten und Geringgebildeten, auch bei den meisten Taubstummen, erklärlich macht. Es ist der Mangel an Gewöhnung daran, den aus starkem, plötzlichem Reiz geborenen Bewegungen Hemmungen entgegenzustellen. Dieses Vermögen findet sich nur bei Guterzogenen. Aus Alkoholgenuß künstlich erzeugte Affektzustände sind in vieler Beziehung natürlich hervorgerufenen ähnlich. Bisweilen gehen Affekte in Stimmungen über; doch brauchen sie nicht immer den Stimmungen vorauszugehen. Jedenfalls darf man diese „als einen Kollektivzustand des Gemüts begreifen, der weder das Hervortreten bestimmter Sondergefühle noch (abgesehen von einem etwa nachklingenden Affekt) das klare Bewußtsein seiner veranlassenden Ursachen gestattet". Gewöhnlich schwindet die Stimmung mit ihrer Veranlassung. Auftreten von Stimmungen ohne Grund und ihre Fortdauer beim Wegfall dieses läßt den Schluß auf einen krankhaften Zustand zu. In einfacher und überzeugender Weise erklärt Ziegler den sonst stets recht verschwommenen Begriff des „Temperaments" aus dem der „Stimmung", indem er das Temperament als die Anlage zur Stimmung betrachtet wissen will. Und wenn in dieser Hinsicht (nach Rümelin) die Menschen „nach ihrer Empfänglichkeit für Lustgefühle" in solche unterschieden werden, die zum „Frohsinn, zur Hoffnung, zur Zufriedenheit mit den Gaben des Weltlaufs und mit dem Verhalten ihrer Umgebung gestimmt sind", und in solche, die „zu Ernst und Mißmut, zu Sorglichkeit und nörgelnder Kritik" neigen, so wird der Leser die meisten Taubstummen nun schon aus eigener Wissenschaft unter die letzteren einreihen, aus Gründen, die vorhin erörtert wurden. Mögen unsere Taubstummen immerhin leichten Sinnes nur der Gegenwart leben, der Mißmut über ihre Zurückstellung im Leben geht dann in an Kleinigkeiten haften bleibende Kritik über und erhält sie in verbitterter Stimmung, die die Reizwirkung erhöht und die Auslösung von Affekten fördert. — Abgesehen von den Reflexbewegungen wurden alle Bewegungen, auch die mimischen, pantomimischen und Laute erzeugenden, als Gefühlsäußerungen erkannt. Das erste Auftreten solcher Bewegungen erfolgt ebenfalls unwillkürlich, keineswegs mit einer Absicht verbunden, auch nicht zu dem Zwecke, andern von den ihnen zugrunde liegenden Gefühlen Kunde zu geben. Wohl aber spürt derjenige solche Bewegungen, in dem die sie auslösenden Gefühle bewußt wurden. Sie machen sich ihm durch Muskelempfindung, durch Muskel- und Hautgefühle bemerkbar. Derartige auf das Gemeingefühl gerichtete Veränderungen wirken wieder auf das ursprüngliche Gefühl insofern zurück, als dieses, als Lustgefühl, verstärkt und verlängert, aber auch abgeschwächt wird, wenn es sich

dabei um ein Unlustgefühl handelt. (Ziegler). „Denn hier bin ich froh, wenn ich meine Aufmerksamkeit etwas anderem, Äußerem (eben den Bewegungen) zuwenden kann und darf; dort geben die Äußerungen dem angeregten Gefühl immer neuen und willkommenen Stoff.“ Diese in Rede stehenden Bewegungen zeigen einen inneren, einen Gemütvorgang äußerlich an. Jede einmal ausgeführte Bewegung läßt, wie schon mehrfach erwähnt, Spuren zurück, welche die Ausführung der zur Wiederholung gelangenden Bewegung erleichtern. „So bilden sich konstante Ausdruckbewegungen (dieselbe Bewegung für dasselbe Gefühl) und als ihr Träger wohl auch vererbliche Muskelstellungen.“ Aber außer Bewegungen können Gefühle auch Gedankenverbindungen, ein Spiel der Vorstellungen veranlassen. Wir lesen bei Ziegler: „Während die starken Gefühle und Affekte sich in körperlichen Bewegungen Luft machen und ihren Ausdruck suchen, symbolisiert sich die ruhigere Stimmung und das feinere schmelzende Gefühl mit Vorliebe in Vorstellungbewegung und in Phantasietätigkeit.“ Weil die Allgemeinheit nicht wünscht, von jedem inneren Vorgange des einzelnen unterrichtet zu werden, hat sie es für schicklich erklärt, die nach außen sich drängende Bekundung innerer Vorgänge zu unterdrücken. Deshalb müht sich der, der auf gute Erziehung Anspruch macht, solche unwillkürliche Äußerungen zu hemmen, während es dem Geringgebildeten nicht gelingen will.

Diese Bewegungen als unwillkürlicher Ausdruck innerer Vorgänge weisen auf ihre unmittelbare Verbindung mit dem Innern hin. Ein Schritt weiter und sie werden zum Mittel, um andern von den inneren Vorgängen absichtlich Kenntnis zu geben. Sie werden, indem sie den Gefühlston verlieren, zu bloßen, zwar auf Übereinkommen beruhenden, doch aber zum Vorgang in Beziehung stehenden Zeichen, zur allgemein verständlichen Gebärde. Wie die Sprache überhaupt, beruht auch die Gebärdensprache „auf der feinen Empfänglichkeit der Menschen für Eindrücke von außen, auf dem lebhaft spannenden Interesse an dem, was uns umgibt und was um uns her vorgeht, auch auf dem Triebe, durch Bewegung die Spannung loszuwerden, die durch den Gefühlston dieser Eindrücke in uns hervorgerufen wird“. Bei der natürlichen Gebärde (wir sehen hier von der künstlichen Zeichensprache ganz ab) ist die Verbindung zwischen Innerem und Äußerem am innigsten. Der sich ihrer Bedienende zeigt, vorausgesetzt, daß es sich um sinnlich wahrnehmbare Dinge und Erscheinungen handelt, auf das hin, was ihn zur Äußerung veranlaßt oder er ahmt es zeichnend oder nachbildend nach. Je mehr sich aber der Übergang von der hinweisenden zur symbolischen Gebärde vollzieht, um so mehr tritt, wie wir wissen, das Natürliche daran zurück, und die Zeichen werden nicht



minder wie die meisten Lautwörter allmählich konventioneller Art, bis sich auch die letzten Beziehungen zwischen Zeichen und Bedeutung verlieren. Ungebildete, ohne Unterricht gebliebene Taubstumme bedienen sich nur der Gebärdensprache. Zur Bezeichnung ihres Vorstellunginhalts reichen die hinweisenden, nachahmenden und nachbildenden Zeichen aus. Nur im engeren Kreise und bei häufigem Verkehr mit unterwiesenen Leidensgenossen werden die Taubstummen einzelne mitbezeichnende und symbolische Zeichen verstehen und gebrauchen lernen. Die behufs Ausbildung in Anstalten untergebrachten Taubstummen gebrauchen anfangs im Verkehr unter sich und mit ihrer Umgebung ebenfalls nur die Gebärdensprache. Diese wird durch die älteren Schüler fortwährend erweitert; es werden mitbezeichnende und symbolische Zeichen erfunden und die Zeichensprache für die Bezeichnung übersinnlicher Dinge und Erscheinungen sowie ihrer Beziehungen geeignet gemacht. Dieses so geschaffene Sprachgut erbt sich von Geschlecht zu Geschlecht fort. Die Schwierigkeiten der Verständigung durch die Gebärdensprache indes sieht Wundt in der Unbestimmtheit der Begriffkategorien und in der Mehrdeutigkeit sowie in dem Bedeutungwandel der Gebärden. Denn soweit die Gebärdensprache nicht künstlich ausgebaut ist, mangelt es ihr an formalen Zeichen für die Einordnung der Gebärden in besondere Klassen, die den Wortklassen der Lautsprache gleichkämen. Die auch in der Gebärdensprache zu unterscheidenden logischen Kategorien könnten durch besondere Abänderungen der betreffenden Zeichen oder durch Hilfzeichen kenntlich gemacht werden (es geschieht das bei der künstlich ausgebildeten Zeichensprache); für gewöhnlich aber müssen sich diese Unterschiede aus dem Zusammenhange und aus der Aufeinanderfolge der Gebärden ergeben. Einer besonderen Kenntlichmachung bedarf es auch um so weniger, als sich die natürliche Gebärdensprache meist auf Begriffe mit sinnlich wahrnehmbarem Inhalt und auf solche beschränkt, „die in den drei logischen Grundkategorien der Gegenstands-, Eigenschaft- und Zustandsbegriffe (auch Vorgänge und Handlungen gehören hierher) enthalten sind.“ Diese drei Begriffformen werden aber für gewöhnlich nicht durch die Gebärde unterschieden; sie werden vielmehr wie in der Lautsprache in ihrer logischen Kategorie nur gedacht. Ausnahmsweise jedoch deutet auch die Gebärde einmal den Begriffcharakter an. Dann nämlich, wenn die Mehrdeutigkeit eines Zeichens eintritt, wenn Handlungen und die durch sie hervorgebrachten Erzeugnisse oder Gegenstände sowie die mit ihnen vorgenommenen Tätigkeiten durch das betreffende Zeichen nicht unterschieden werden, wenn ferner (bei zusammengesetzten Gebärden) eine und dieselbe Gebärde verschiedenen logischen Sinn haben, den Hauptbegriff oder ein Bestimmungelement darstellen und wenn die eine

Handlung andeutende Gebärde auch als Stellvertreter für den Gegenstandsbegriff gelten kann. (Wundt.) Jedes Ereignis drückt die Gebärdensprache in der Gegenwart aus. Zeitliche und räumliche Beziehungen der Vorstellungen zueinander geben die Gebärden nicht an; Zeit- und Raumangaben finden wiederum nur in der Aufeinanderfolge der im Zusammenhange dargestellten Zeichen ihren Ausdruck. Anders bei der künstlichen Gebärdensprache, die für Zeit, für logische und ursächliche Beziehungen besondere Zeichen hat. Am meisten eindeutig sind die hinweisenden, nachahmenden und nachzeichnenden Gebärden. Hingegen können schon die plastischen Gebärden von gleicher oder nahezu gleicher Beschaffenheit mehrdeutig werden. Noch mehr die mitbezeichnenden Gebärden, da die durch sie ausgedrückte Eigenschaft oder Handlung einem ganzen Kreise von in naher Beziehung stehenden Vorstellungen zukommen kann. Am vieldeutigsten sind naturgemäß die symbolischen Zeichen, weil sie erstens im ursprünglichen Sinne gedeutet werden, weil sie zweitens verschiedene symbolische Bedeutung haben können, und weil drittens aus einer symbolischen Beziehung sich eine andere zu entwickeln vermag. (Wundt.) Diese in der Natur der Zeichen liegenden Nachteile der Gebärdensprache geben ihr das Gepräge eines minderwertigen Verständigungsmittels gegenüber der Lautsprache, auch ein Grund, daß das Unterrichtsverfahren in den deutschen Taubstummenanstalten stets darauf bedacht war, die Gehörlosen zum Verständnis und zum Gebrauch der Laut- und Schriftsprache zu bringen.

Auch der Laut ist Gefühlsausdruck. Laut- und Gebärdenzeichen treten beim Kinde gleichzeitig als Gefühlswirkungen auf. Da aber, wie Ziegler sagt, die Beziehungen zwischen Hören und lautlichen Äußerungen besonders innige sind, da infolge der reichen Innervierung der Sprechorgane den geringsten Änderungen in der Gefühlsart die Verschiedenheit der Lauterzeugung entspricht, da der Ton auch geeignet ist, im Redenden leicht die aus Gefühlen sich herschreibende Spannung zu lösen und zugleich im Hörenden neue Gefühle hervorzurufen, die dort wieder Spannungen erzeugen und zur Lösung durch Sprechen drängen, erhält bald die Äußerung durch Laute vor der durch Gebärden den Vorzug.

Die aus Empfindungen geborenen Laute treten in Verbindung mit bestimmten Vorgängen, Anschauungen, besonders mit Gesicht- und Gehöreindrücken auf. Vielfach mögen ihnen menschliche Tätigkeiten zugrunde gelegen haben. Mit dem jedesmaligen erneuten Wahrnehmen solcher Vorgänge werden diese Laute wieder hervorgerufen. Sie werden auf diese Weise Zeichen, Benennungen für die betreffenden Wahrnehmungen, und zwar vollzieht sich eine solche lautliche Bezeichnung anfangs ungewollt und ungewußt, dann aber absichtlich.



Dadurch, daß andere, die Derartiges beobachteten, die nämlichen Lautäußerungen an die auch von ihnen gemachten Wahrnehmungen gleicher Art knüpften, bahnte sich das gegenseitige Verstehen an: bestimmte Laute erinnerten an gewisse Dinge und Tätigkeiten, und umgekehrt bezeichnete man diese mit den entsprechenden Lauten und Lautverbindungen. Erleichtert wurde das Verstehen noch dadurch [1]), daß manche Laute wie die Gebärdenzeichen hinweisend, nachahmend oder symbolisierend wirkten. Zu der Zeit, da solche Sprachwerdung sich vollzog, blieben die Eindrücke deshalb leicht im Gedächtnis haften, weil dieses damit noch nicht überlastet war. Das Sprachschaffen einzelner erfüllte auch die Menge mit Staunen und Freude, so daß sich Lustgefühle mit den neuen Eindrücken verbanden. Dazu kam noch, daß die Gleichmäßigkeit, mit der sich täglich die Dinge abspielten, die daraus herrührende geringe Gelegenheit, neue Erfahrungen zu machen, Neues zu erleben, mit einem geringen Sprachvorrate im Verkehre auskommen ließ. Gründe genug, aus denen heraus die Laut- vor der Gebärdensprache das Übergewicht erlangte. Allmählich hörte die unmittelbare Verbindung zwischen Gefühl und Wort auf. Es trat die Vorstellung dazwischen. Für sie wurde das Wort, das den Gefühlston verloren hatte, zum bloßen Zeichen [2]). Solcher Zeichen bedurfte man deshalb schon, um die Beziehungen der Vorstellungen ausdrücken zu können, noch mehr, als man diese Beziehungen zusammenfaßte, zur Begriffsbildung schritt und die Begriffe für Auge und Ohr erkennbar zu machen bestrebt war, als das Denken im Bereiche des Anschaulichen zum abstrakten wurde. Je weniger die Möglichkeit gegeben war, den Begriffsinhalt anschaulich vorzustellen, um so mehr benötigte man eines Mittels, um die Beziehungen der Begriffe darzustellen. Und dieses Mittel waren die Wörter, die gleichsam Anhaltspunkte wurden, an die die Beziehungen geknüpft wurden. Sie wurden gerade wie die symbolischen Zeichen Träger, Vermittler, Anknüpfungpunkte der eigentlichen Gedanken. Die in ihnen zum Ausdruck kommende Verbindung von Zeichen und Inhalt beruht auf Willkür, Übereinkommen oder geschichtlicher Entwicklung [3]).

Wie schon angedeutet, hat sich die Notwendigkeit, die Lautsprache zu erlernen, auch für die Taubstummen geltend gemacht. Was aber die Natur in dieser Beziehung bei den Hörenden spielend schafft und bis zu einem gewissen Grade der Vollkommenheit fördert, wird bei den Taubstummen gewöhnlich nur unter Aufwendung vieler

---

[1]) Nach Ziegler, a. a. O.

[2]) Es gibt allerdings auch einzelne Wörter, denen Gefühls- und Affektwert innewohnt; es sei nur an die Schimpfworte sowie an dieses oder jenes Fremdwort erinnert.

[3]) Nach Meumann, Intelligenz und Wille.

Mühe seitens der Lernenden und Lehrenden in dazu noch recht bescheidenem Umfange erreicht. Wie könnte es auch anders sein, da sich hierbei der Arbeit die schwersten Hindernisse entgegenstellen, indem es erstens am Sprachsinn, dem Gehör, mangelt, zweitens die Übungszeit nur kärglich bemessen, die Übunggelegenheit infolge geringen Verkehrs sich selten ungesucht bietet, und drittens eine geringe Bildung zu einem die Gewandtheit im Sprechen fördernden Meinungaustausch wenig Veranlassung gibt.

Bei den ersten Sprechübungen und Sprechversuchen werden die erforderlichen Sprechbewegungen auf künstlichem Wege hervorgerufen: der Schüler wird zur Nachahmung und zum Versuch veranlaßt. Während beim Hörenden das Ohr die Eindrücke aus der Sprechtätigkeit anderer aufnimmt und sie anregend für das eigene Sprechen werden läßt, dieses auch auf seine Richtigkeit und Reinheit hin reguliert, das Auge dabei eine um so nebensächlichere Rolle spielt, als die Sprechgewandtheit zunimmt, bleibt beim Taubstummen die Lautsprachaneignung fast immer an Gesicht und Gefühl gebunden. Soweit die unterscheidende, analysierende Tätigkeit dieser beiden Sinne dem des Ohres untergeordnet ist, wird auch der Sprecherfolg beim Gehörlosen dem des Hörenden nachstehen. Nicht einmal die Genauigkeit der Bewegungen bei der Einzellautbildung wird ein gut phonetisch vorgebildeter Lehrer in allen Fällen bei taubstummen Sprechschülern erzielen, natürlich noch weniger bei Lautverbindungen, wo ein Laut beeinflussend auf den andern wirkt. Das erste Sprechen des Taubstummen entspringt auch keineswegs unmittelbar aus dem Gefühl. Seine Empfindungen geben sich, wie gesagt, in Gebärdenzeichen kund. Und mag auch das Unterrichtsverfahren in der Taubstummenschule bestrebt sein, im beginnenden Sprechunterricht Erscheinung und Wort unmittelbar zu verknüpfen, die Gelegenheit zur Übung ist doch nicht so häufig gegeben, daß der auf einen Reiz erfolgende Bewegungablauf andere als die früher benutzten Bahnen nun auf einmal einschlagen wird. Für gewöhnlich wird es schon einen Erfolg bedeuten, wenn auf einen Anreiz hin die Ausführung des entsprechenden Gebärdenzeichens das ja viel einfacher als die ein Wort darstellende Bewegunghäufung ist, wenigstens gehemmt wird und die das Lautwort schaffenden Bewegungen ausgelöst werden. Der Sprechverlauf wird dadurch freilich verlangsamt. Nur bei taubstummen Kindern, die noch mit ansehnlichen Gehörresten ausgestattet sind oder die ausschließlich in hörender Umgebung aufwachsen und von dieser unterrichtlich beeinflußt werden, kann die häufige Veranlassung zum Üben im Sprechen und in der Sprachanwendung dem früheren Bewegungverlauf eine andere Richtung geben, an eine Empfindung unmittelbar eine lautlich verlaufende Bewegung knüpfen. Denn bisher war die der Sprachaneignung (und es



handelt sich hier doch nicht nur um Bewältigung des Wortschatzes und der formalen Schwierigkeiten, sondern auch um die der frühesten Kindheit sonst zufallende Aufgabe der mechanischen Sprachmeisterung) zugewiesene Zeit dem Umfange der zu erledigenden Arbeit gegenüber eine zu kurze. Dauerte doch bisher die Schulzeit der Taubstummen im besten Falle nicht länger als die der hörenden Kinder, bei denen die Aufgabe der Sprechbildung mit der Verbesserung der Aussprache, vielleicht mit der Umwandlung des Mundartsprechens in das Sprechen des Schriftdeutschen erfüllt ist; zweitens erfordert, darauf wurde schon an anderer Stelle hingewiesen, die Eigentümlichkeit des ersten Sprech- und Sprachunterrichts in der Taubstummenschule die Befassung des Lehrers mit den einzelnen Schülern, währenddes die übrigen still beschäftigt werden müssen. Außerhalb der Schulzeit aber wird die Sprech- und Sprachübung nur da Förderung finden, wo ständige Aufsicht auf den lautsprachlichen Verkehr der taubstummen Zöglinge untereinander und mit ihrer nächsten Umgebung streng achtet, wenn dabei auch nicht übersehen werden darf, daß durch solchen Zwang die Freude am Gebrauch der Lautsprache nicht gehoben wird. Wo die Aufsicht in dieser Hinsicht versagt oder wo sie nicht durchführbar ist (beispielsweise im Externat), werden sich die Taubstummen immer wieder der ihnen geläufigen, weil ihnen natürlicher liegenden Gebärdensprache bedienen. (Wenn es im Externat der Taubstummenanstalt an der erforderlichen Aufsicht mangelt, so wird dieser Nachteil dadurch wettgemacht, daß die Schüler mehr gehalten sind, mit denen, auf die sie hier angewiesen sind, lautsprachlich zu verkehren. Leider lernt aber auch hier die Umgebung schneller die Gebärdensprache als die Taubstummen die Lautsprache.) Die Gebärdensprache hat gewöhnlich für den Hörenden, ebenso wie die Lautsprache für den Taubstummen, den Charakter einer Fremdsprache. Deswegen und weil auch die Verständigung mit Taubstummen in der Lautsprache oft nur mühsam vor sich geht, meiden, wie bereits erwähnt, die Hörenden deren Umgang, weisen sie am liebsten von sich und überlassen sie sich selbst. Das wird für die Taubstummen Veranlassung, sich mehr zusammenzuschließen, und die Folge davon ist — ein circulus vitiosus — die Pflege der Gebärden- zum Nachteil der Laut- und Schriftsprache und damit auch zum Nachteil einer besseren materiellen und formalen Bildung. Denn nur die Erkenntnis, daß das Verständnis und der Gebrauch der Laut- und Schriftsprache die Taubstummen befähigt, mit der Umwelt leichter zu verkehren, aus der Lektüre zu lernen und den Gedankenkreis auch über die Grenze des Sinnenfälligen zu erweitern, läßt die deutsche Taubstummenschule an dem Plane der Lautsprachvermittlung festhalten.



Seitdem der Begründer der ersten deutschen Taubstummenanstalt in Leipzig, Samuel Heinicke, seine Schriften: „Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache“ (Leipzig, 1786) und „Über die Denkart der Taubstummen“ (Leipzig, 1783) veröffentlicht hat, in denen er den Äußerungen des Seelenlebens der Taubstummen nachging, sind immer wieder Untersuchungen in dieser Richtung angestellt worden. An einer erschöpfenden Seelenlehre des Taubstummen fehlt es aber noch immer. Daß sie noch nicht zustande kam, liegt wohl daran, daß ihre Abfassung vom Verfasser, abgesehen von den sonst erforderlichen Bedingungen, verlangen muß, daß er sich im steten Umgange mit Taubstummen befinde, da ihm nur dann Gelegenheit zu allseitiger Beobachtung ihrer seelischen Regungen gegeben ist. Und das würde die alleinige Lebensaufgabe eines einzelnen ausmachen. Immerhin mögen aber Beiträge zur Seelenlehre des Taubstummen, wie sie hier geboten wurden, als Bausteine für eine der Zukunft zu überlassende restlose Lösung der Aufgabe erwähnter Art Verwendung finden.

Die Aktivität und insbesondere das spontane natürliche Interesse des Hilfsschulkindes der Großstadt in ihren Beziehungen zu dem Lehr- und Erziehungsplane der Hilfsschule.

Ein pädagogisches Experiment während der Kriegszeit von Kurt Lehm in Dresden.

Die vorliegende Arbeit entstand aus der Meinung heraus, es könnte möglich sein, Hilfsschullehrpläne zu schaffen, die mehr noch als die jetzt vorhandenen ihre Grundlagen suchen in der Psyche des Hilfsschulkindes. Sie erwählte sich als Feld der Untersuchung die Aktivität des Hilfsschulkindes und insbesondere sein spontanes natürliches Interesse, Gebiete, deren Erforschung besonders geeignet erscheint, die dunkeln Gründe der Psyche anormaler Kinder aufzuhellen. Ich glaubte, eine partielle Psychographie erhalten zu können, aus der man neue Richtlinien finden müßte für einen der psychischen Eigenart des Hilfsschulkindes angepaßten Lehrplan. Die Arbeit nimmt also den Weg vom Kind zum Stoff, nicht vom Stoff zum Kind, und sucht eine kurze Strecke aus dem geistigen Werdegang von 34 Hilfsschulkindern festzuhalten.

Bevor ich das Experiment selbst beschreibe, möchte ich bemerken, daß mich der Erfolg der ziemlich umfänglichen Arbeit nicht voll befriedigte. Es mögen wohl die Zahl der Versuchspersonen (34) und der Ergebnisse (920) nicht hinreichend sein für ein umfassendes Bild, andrerseits hätte sich das Experiment auf eine Jahresarbeit erstrecken sollen, handelt es sich doch in der Hauptsache nur um Ergebnisse aus den Wintermonaten. (Als Beginn, bzw. Schlußdatum der Versuche notierte ich den 25. Oktober 1915 und den 11. April 1916.) Andrerseits reizte es mich auch, den Einfluß der großen schweren Kriegszeit auf die

Entfaltung der kindlichen Psyche und die Entwicklung des natürlichen Bildungserwerbs zu beobachten und festzuhalten, und außerdem erschien mir der Umstand, daß es sich um eine Kriegsklasse handelte mit Kindern aus drei Klassenstufen (2., 3. und 4. Hilfsklasse siebenstufigen Systems), besonders geeignet, ein durch die große Verschiedenheit des Materials bedingtes qualitativ reichhaltiges Bild der Aktivität und des Interesses der Hilfsschulkinder zu erlangen.

Wenn der Versuch nun auch nicht völlig glückte, hielt ich um der Ergebnisse willen die Arbeit doch für wertvoll genug, sie der Öffentlichkeit vorzulegen, anzuregen zu weiterer Verfolgung des Problems, vielleicht in einer Arbeitsgemeinschaft, und so doch den sicherlich erstrebenswerten Zweck fördern zu helfen, einen aus der seelischen Eigenart des Hilfsschulkindes herausgewachsenen Lehr- und Erziehungsplan zu gewinnen. Ich hebe nochmals hervor, daß ich nur einen Teil des psychischen Forschungsgebietes untersuchte und daß noch ein weites Feld der Bearbeitung harrt, die Vorschläge für den Lehrplan mithin nicht erschöpfend sind.

Das Experiment umfaßt drei Phasen. Es handelt sich a) um gelegentliche schriftliche Aufzeichnungen, b) um spontane mündliche Berichte, die ich erhielt nach Aufforderung zu freiwilligem Erzählen, c) um mündliche Berichte, zeichnerische Darstellungen und Plastilinarbeiten, die unter der Beeinflussung des Interesses entstanden.

Die schriftlichen Aufzeichnungen erhielt ich auf folgende Weise. Ich hing einen Briefkasten im Klassenzimmer auf und sagte zu den Kindern: „Wenn ihr etwas wissen wollt, so schreibt es auf einen Zettel und legt ihn in den Briefkasten. Ich sehe jeden Tag nach, ob ihr Zettel eingelegt habt, und gebe euch Antwort auf eure Fragen.“ Die Kinder waren erfreut über das Briefkastenspiel, und in den ersten Tagen gingen reichlich Anfragen ein. Dann aber stockte der Verkehr und schlief nach und nach ganz ein.

Ich änderte das Verfahren und forderte die Kinder auf, Zettel zu schreiben, wenn sie etwas Neues wüßten. Diese Anregung hielt auch eine Zeitlang nach. Dann blieb der Briefkasten wieder leer.

Wohl erhielt ich bei diesem Spiel in der Hauptsache von Beeinflussung freie Berichte; dem Hauptziel, dem ich zustrebte, kam ich somit ziemlich nahe, aber die Zahl der Berichte genügte nicht zu einer Grundlage für allgemeine Schlußfolgerungen. Die Ursache dafür, daß die Kinder den schriftlichen Verkehr unterließen, lag eben darin, daß es sich um schriftliche Aufzeichnungen handelte, und die psychischen Anstrengungen, die das Aufzeichnen Hilfsschülern bereitet, machte sie laß gegen das Briefkastenspiel.

So beschritt ich einen andern Weg, um zum Ziele zu gelangen. Ich verzichtete auf die schriftliche Fixierung und stellte die Aufgabe: „Erzähle mir etwas Neues!“ Diese Aufforderung stellte ich fast täglich und benützte dazu solche Zeiten, in denen Ermüdungserscheinungen bei den Kindern mir das Signal zum Wechsel der Unterrichtsweise gaben. Ferner haben wir in den Pausen viel miteinander geplaudert, und da öffnete sich mir die kindliche Psyche, wie es nur bei vertraulichem Verkehr geschehen kann. Da flutete nun eine große Anzahl von Berichten auf mich ein. Ich hielt sie stenographisch fest, um später einmal eine Übersicht zu gewinnen. Als ich diesen Überblick vornahm, fand ich,

daß ich auf diesem Wege nur ein lückenhaftes Bild der Interessensphäre der Hilfsschulkinder erhielt, und gab dem Interesse der Kinder nach gewissen Richtungen hin Anregungen, Impulse, beeinflußte es also, um auf diese Weise das Interesse der Kinder weiter zu erkunden, als es bei dem bisher geübten Verfahren möglich war.

Ich wollte auf diese Weise erfahren, wie das spontane Interesse der Hilfsschüler beschaffen war, in welchen Richtungen sich ihre Aktivität bewegte, und ob und in welchem Grade sie steigerungsfähig wären.

Und nun mögen die Berichte folgen nebst einem übersichtlichen Verzeichnis in Längs- und Querschnitten und einer summarischen Zusammenstellung.

Gelegentliche spontane schriftliche Aufzeichnungen in der Zeit vom 25. Oktober bis 27. November 1915.

Was die Kinder wissen wollten und was sie Neues wußten.

Wa.. 1. ich möchte Wissen wer den Krieg angefagen hat. ich freue wenn nein Vater Glülich im die heimad tomt.

G... 2. Wird nächste Weihnachten Der Krieg alle sein Wird mein Pappa wieder gesund nach Hause kommen (!) = Häuslicher Einfluß.

Ri.W. 3. Wen ist Weinachten.

G... 4. Werden nir diesen Winter viel Schnee bekommen? (!)

5. Wird unser Vaterland noch siegen oder nicht? (!)

6. Wie lange wird die Teuerung noch dauern? (!)

Br. K. 7. Ich möchte wisen Wifle Panofe (wieviel Bahnhöfe) mir haben,

M... 8. ich möchte Gerne wisen wen Bald Weinht„en, ist. (Weihnachten.)

Wi... 9. Ich möchte ger wüsen wen der Krieg zu ende ist.

Br. K. 10. Ich möcht nur wisen wiefiel haben wir Straßen, wiefiel haben wir Leute, Ich möcht nur wisen wiefiel Häuser wir haben.

Wi.. 11. Ich möcht ger wisen wen sint ferin (Ferien).

Do.. 12. Ich möschte wisen wen die Suppenschulescheise (Suppenspeise) loget (losgeht).

Schi. 13. Ich möchte wissen Wieviel Soldaten gefallen sind. Ee möchte wohl der Krieg, zu Ede werden.

14. An Herrn Lehere Lehem Ich möchte wis„sen wieviel Soldaten im Felde sind. Und wieviel Ulanen draußen sind.

Schr. 15. An Herrn Lehem Ich möchte Gern wisen wifl es Ei wohn er git. (Einwohner.)

Kin.. 16. Herr Lehm Ich möchte gern wissen, wen Friden ist.

Do.. 17. An Hern Lehrer Lehn Ich möchste wisen wen dei Suppen Steuse An get (Suppenspeise angeht).

Kr.. 18. Her Lehm Ich möch gern wisen wen Friden ist das werd woll noch lane Dauern alle Lutte sprechen den 11 soll Friden sein das wird woll nicht stimen.

19. Herr Lehm Ich möchte grn wisen wie vie„l Häser es gibt mente (am Ende=vielleicht) 100 Häus„er, es gibt man„che Soldaden werden vro wen die Soldaten ein Haus veden (zu Hause wären) Nein sie müsen Schissen und gamfen für das Vatter„land.



Wo..20. Ich möchte wissen wie fiel Häuser Kiebt es in Dresden.

Schi. 21. Aan Herrn Lehrer Ich möchte wissen wenn die Weihnachtsfrerin kommen.

H... 22. Ich möchte wissen Welchen Turm amösten (am höchsten) ist wenn der Weih„nacht o kommen davräer (da freuen) wir uns. An Lehrer Lem.

V... 23. Ich möcht gern wissen wenn die Suppenscheipse an get balt.

M... 24. Herr Lehm! ich möchte kerne wisen wen Weinchten ist.

Ri.W.25. Herr Herr Lem. Ich möchte gen Wisen Wiffil Milschladen

Kr.. 26. Lehrr ich möcht Gern wien ab mein Vater gesund ist.

H... 27. Ich möchte wißen wenn der Krieg zuenete geht dann kommt die arme Soldat wieder in die Heimat zurück. Ich möcht wißen wenn Weihnacht kommen An Leherr Lehm.

Wr..28. Ich möchte wissen wir balt Weihnah„ten Haben und das wir balt Schlittenfarrhen und Schlittschuh„arhen Könnte.

V... 29. Schule. Das wir Rischt (richtig) bringen und das wir nich dumm sind. Dann üsen gut aufbaß das die Klas„se schön bringt. Balt der Krieg zu Ente ist dan wört die Klasse gefater (Werden nach dem Kriege die Klassen geändert).

G... 30. An Herrn Lehrer Lehm. Hat Frankreich noch mehr Soldaten als unser Vaterland. (!)

V... 31. Ich möchte wiesen der Krieg zu ente wer und es soll nicht so viel Schnee tommen.

We..32. Geehrter Herr Lehm? Wir möchten Das Der Krieg zu Ende wäre. Ich habe fünf Brüder im Felde. Einer ist in Frankreich, einer in Rußland, Einer in Belgien, zwei stehen in Zittau. Wen wird der Krieg alle sein. Wen werden sie wieder kommen? Wir bitten Gott um baldigen Sieg. Wit Gruß Achtungsvoll (!)

G... 33. An Herrn Lehrer Lehm. Wieviel Lehrer giebt es in unserer Schule. (!)

Wo. 34. Ich möchte wissen das es balt Ostern ist und da werten wir Fersest und das werte (wäre) so schön das wir Fersest (versetzt) werten.

G... 35. An Herrn Lehrer Lehm. Wiviel Klassen gibt es in unserer Schule, (!)

36. An Herrn Lehrer Lehm. Welche ist die größte Esse von Dresden. (!)

37. An Herrn Lehrer Lehm. Wieviel Straßen gibt es in der Stadt Dresden (!)

Schi. 38. An Heer Lehm. Wieviel Schulen gibt es in Dresden

V... 39. Das die Eier, Es gibt keine Eier mein Vater war am Sonntag gekommen und hat keine Eier geschricht (gekriegt) und der Butermann hat uns weiz (zwei) roler (Rollen) Buter fur uns gegebt und die Buter ist vill zu teuer. —
Mündliche Frage des Schülers: Wird sie wieder billiger?

Ri.W.40. Her Ler Lem Der böse Krieg ist noch nichte Ende. Kirschen (Kirchen) kitz (gibt's) in Dresden.

Do..41. An Hehern Lehrer Lehm Ich möchte wißen wifilbriken (Brücken) es in Dresden gibt.

We. 42. Ich möchte wissen! wi viel Schulen gibt es in Dresden,
43. Ich möchte wisse wie viel Luftschiffe gieb es in Dresden.
44. An Herrn Lehrehr Lehm Dresden Plaun Bienertstraß 4. Ich möchte wissen wie viel Soldaten haben wir im Feld. (Ansichtskarte mit leidlich richtig ausgefüllter Anschrift, falscher Straßenbezeichnung.)
45. Ich möchte wissen wie viel Menschen giebt es in Dresden und Kinder zusammen sind
46. Ich möchte wissen wie viel Straßenbhanen giebt es in Dresden.
47. Ich möchte wissen wie fiel Schulenbenke gibt es der Schule möchte Ich wissen.

M... 48. Herr Lehrer Lehm. ich möchte gerne wisen wen balt Ostern ist dan werden wir fertzt. Fersetzt.

Schi.. 49. An Herrn Lehrer Lehm An Herrn Lehrer Lehm Wenn die Weihnachtsferinen sind da fahren wir Schlitten, und auch Schlittschuh. Und dann gehn wir nach Hanse. und spielen mit der Eisenbahn. Und es möchte doch der Krieg zu Ende sein, und mein Onkel möchte in die Heimat zurukkommen. (In Briefform zusammengefaltetes Blatt mit Anschrift und gezeichneter Briefmarke.)
50. An Herrn Lehrer Lehm. Wenn Weihnachten ist Da fahr ich auf der Eisbahn Schlitt„schuh. und auch Schlitten fahren.

Kl... 51. Dresden am 3./12 1915 Sehr geehrter Herr Lehm! Mein Vater ist Landsturmmann ersten Aufgebots, als aktiv war er beim Grenadier„regiment 100 Jetzt ist er seit Anfang August in Rußland dort ist es sehr kalt und viel Schnee und mein Vater wird sehr frihren Mein Bruder ist beim Schützenregiment 108 auch er muß mit ins field (!!)

Br.K. 52. Die Teuerung. Dresden, am 11. November 1915. Die Esware, ist so deuer. Die Butter kostet das Pfund 2 M 05 Pfennige. Petrolinum bekommt, man über haubt nicht mehr bloß auf Marken. Speck bekom„mt man auch nicht mehr. jetzt gibt es Wurst in Büchsen, da kostet eine kleine tose 1 M 50 Pfennige eine große 3 M. (!!)
53. Unser Kriegsspiel. Dresden, am 10. November 1915. Unser Kriegsspiel. Wir haben am Sonnabend wieder Krieggespielt als unsre Kameraden kamen haben wir uns alle angestellt. Und dazu kamen 3 Samitäter, der Eine hatte auch Wappen mit zum verteilen, Sehr geehrter Herr Lehm. (Vgl. V. 58, 62.)

Kie.. 54. Herr Lehm. Mein Vater ist Lälken (Belgien) Mein Vater auf Wache.
55. Herr Lehm Mien Mut„er ist noch gesun„d.

Kr.. 56. Herr Lehm den 11 soll Frieden sein sprechen alle Leute

V... 57. Unsere Freude heißen die Türkei die Österrecher und die Bulkaren. Unsere Feinde heißen die Russen die Engländer die Franzosen und Italien. Die Franzosen bekomme eine Wut über die Deutschen und unsere Freunde eroberten eine Russische Fahne und einer bekam das Eiserne Kreuz 1. Klasse und noch einen Orden geschenkt. Für Tapferkeit. In II Hl Klasse Herr Lehm (die beiden ersten Sätze stammen aus einer Nachschrift, dann fremde Hilfe).

58. Unser Kriegspiel. Wen die Weinacht zeit ist da nachen wirder Wem die unser ferim wieder da sind unser kommen Freunden und fagen wieder ein neues Kriegsspiel. (anfagen und die Russen und Franzosen und) und haben die Russen eine wut wieder gekriegt und die Deutschen hoch deutland hoch über alles in der Wellt hoch in Erinern (Ehren) haben und England und habe gekriegt und haben die Deutsche sie wieder eine Wut ge Krieg„ kriegsspiel. II. Klassen.

Be.. 59. Wir waren gestern nachmittag spazieren. Da fielen die ersten Schneeflocken. Die Freude war bei mir groß. (!)

Ri.W. 60. Lerr Lehm der Krig ist micht alle aber die Soladten haben den Krieg satt viele Leute dieren (dürfen) nicht auf Urhlab aber der abchis (Abschied) ist abchit frölich und lustig.

Kr...61. Herr Lehm? Den Sonntag ist Jahrmarkt Da gehen viele viele Lute da gaufen sie ein. Die Soldaten haben kein Jarmarkt der Winder komt und manche Leute haben keine Kohlen und Holz. alls ist zu teur?

V...62. An einem schönen Tag spielte ich mit meinen Freunden Soldaten. Ich hatte einen Helm auf und einen Säbel an dem Gürtel. Da erklärten wir uns den Krieg. Wir waren die Deutschen und die Franzosen lagen im Schützengraben. Die Deutschen, sangen das Lied „Deutschland, Deutschland über alles (über alles). Einer ging zuerst und blies die Trompete. Jetzt stürmten wir den Schützengraben und haben gesiegt. Wir eroberten die franzosche Fahneund 4 Maschienengewehre und machten 10 Gefangene. Auf unser„er Seite hatten wir 6 Verwundete und keinen Toten. Die Verwundeten wurden auf eine Tragbahre mit dem roten Kreuz, die mein Bruder gebaut hatte, in das Lazarett gebracht. Wir freuten uns dass wir gewonnen hatten und sangen dann O Deutschland hoch in Ehren." Die Franzosen bekamen nun eine Wut, und das Kriegsspiel begann von neuem. Weil wir so tapfer gekämpft hatten, bekamen wir das Eiserne Kreuz 1. und 2. Tapferkeit. (Arbeit einer elfjähr. normal. Schwester des V... Vgl. 53 und 57.)

Schi. 63. An Herrn Lehm. Ich weiß Neues die Leberwurst ist 20 Pf. billig geworden.

Be.. 64. Heute war es sehr glatt auf der Straße. Es wurde viel Asche gestreut. (!)

Schi. 65. An Herrn Lehrer Lehm. Gestern wolten wir Butter haben und es gab keine Butter. Und da brachen sie keine Buttermaken zutrucken.

66. An Herrn Lehrer Lehm Gestern sind 202 Serbische Geschütze erbeutet.

67. An Herrn Lehrer Lehm Ich weiß etwas Neues Aestern war ich Rodeln auf der Bienertbahn und da bin ich umgefallen.

Kin.. 68. Mein Vat„er ist noch gunt (gesund).

Kü.. 69. Herr Lehrer Lehm das Weter ist schön wir bieten ien zum spar spatzieren gehen. (Versuch, es normalen Kindern nachzutun, die ihre Bittverse um einen Spaziergang meist auf die Wandtafel schreiben.)

II. Nach Aufforderung zum Erzählen erhaltene Berichte, in der Zeitfolge wiedergegeben.

29./11. 1915.

Schr..1. Mein Onkel hat geschrieben. Er kommt zu Weihnachten nicht nach Hause. Die Franzosen wollen einen Angriff machen. Da darf keiner fort.

M....2. Serbien ist gefallen.

Wa.. 3. Ich gehe jetzt mit Depeschen ankleben an die Häuser. Da krig ich von dem Mädchen zwanzig Pfennige, die wird immer allein nicht fertig.

4. Gestern war ein Soldat bei uns. Der hat einen Franzosen weinen sehen. Da ist er hingegangen. Und der Franzose war ein alter Mann und hat gesagt: „Du nich schieß, ich dir was zeigen." Und da hat er ihm ein Bild gezeigt, da waren zwei Jungen drauf. Da hat ihn der Soldat mitgenommen zu den Deutschen.

5. Gestern war ich auf der Rodelbahn. Wir hatten zwanzig Pfennig mit. Da sind wir den ganzen Tag gefahren. Das war fein.

Kr... 6. Mein Vater hat geschrieben, sein Hauptmann ist gefallen.

Schr..7. Wenn Griechenland uns durchläßt, da gehen wir nach Indien und schießen alles zusammen.

Kl... 8. Ich fahre fort, wenn der Heilige Abend ist. Wenn ist denn der? Da geh ich zu mein Onkel. Der ist Totenbettmeister.

9. Da grabe ich Totenköpfe aus und werfe sie in das neue Grab.

30./11. 1915.

Kl ..10. Gestern ist ein Wagen zurückgerutscht an einen Baum, aber die Pferde haben den Wagen wieder fortgebracht.

Kie. 11. Eine Frau wollte absteigen von der Elektrischen. Und da ist sie abgesprungen mitten in der Fahrt. Da ist sie unter einen Wagen gekommen. Die Frau war tot. Der Kopf war ab. Der lag an Rande.

Kü.. 12. Wie ich mit meiner Mutter in der Elektrischen fuhr, das war am Sonntag. Da sind unten lauter Flammen gekommen. Dann ist der Bügel oben abgegangen. Da mußten wir alle aussteigen. Dann kam ein anderer Wagen, der hat unsere Wagen geschoben. Da konnten wir wieder einsteigen.

Schr.13. Am Montag bin ich auf der Freiberger Straße gewesen. Da konnte die Straßenbahn nicht weiter. Da kam eine graue Lori. Da haben sie den Wagen draufgefahren und angeschraubt. Und die Lori hat den Straßenbahnwagen fortgefahren.

Kr.. 14. Auf der Schlittschuhbahn sind zwei Frauen verunglückt, in Gorbitz draußen. Da sind zwei Jungen gekommen und angerannt an die Frau. Die Frau ist hingefallen und hat etwas gebrochen dabei.

B... 15. In der Musenhalle war gestern ein Soldat. Da ist in der Musenhalle eine Kneipe. Da ist ein Soldat mit der Schüssel hingefallen.

We..16. Gestern stand in der Zeitung, mit Serbien ist es alle.



Schi. 17. Es gibt Brotmarken.
M... 18. Es gibt mehr Milchmarken. Ich habe auch welche bekommen.
Wa.. 19. Gestern ist ein Pferd gestürzt.
Schr. 20. Gestern ist eine Frau gestürzt. Die ist ganz steif liegen geblieben, die hat sich gar nicht mehr bewegt. Aus dem Mund ist Schaum gekommen. Vier Leute haben sie fortgetragen, und sie hatte eine Flasche in der Hand, die haben sie kaum 'rausgekriegt.
Kü.. 21. Gestern sind zwei Straßenbahnen zusammengerannt auf der Kesselsdorfer Straße. Ein Junge hat mir's gesagt.
Do.. 22. Am Sonntag abend sind auf der Kronprinzenstraße zwei Elektirsche zusammengerannt.
Wa.. 23. Bei Herzfeld ist schon Spielzeug ausgestellt. Da habe ich gesehen wie[1]) sie eingekleidet werden. Dann kommt, wie sie verladen werden, dann, wie sie Liebesgaben kriegen, dann, wie sie im Feld sind, dann, wie sie in die Schlacht gehen.
Kl.. 24. Es gibt Christbäume. An der Markthalle auf dem Platz sind viele. Es sind auch welche dabei mit Kreuzen, daß sie stehen.
L... 25. Gestern ist ein Wagen mit zwei Pferden gekommen. Die sind so gerannt. Da ist der Wagen ein Stück gerutscht. Dann ist er hingefallen.

1./12. 1915.

Schr. 26. Gestern ist ein kleines Mädel und ein großes wie die B. zur Rodelbahn 'runtergefahren. Das eine Mädel ist 'runtergefallen, und das andere ist an den Zaun gerannt und hat sich die Nase zerquetscht.
27. Ich bin auf der großen Bahn gefahren und über den Haufen weg an den Zaun. Da habe ich mir die Stirne eingerannt. Aber heute ist es besser.
Kü.. 28. Ich war gestern auf der Dölzschener Rodelbahn. Da ist ein Mädel und ein Junge 'runtergefahren, der Junge hinterher. Da ist der Junge in das Mädel gefahren. Und da ist ein Mann mit zwei Kindern auf dem Schlitten gekommen und über das Mädel gefahren, und das Mädel hat den Arm gebrochen.
Kl.. 29. Die Weißeritz ist gefroren an Rande, und der W... ist nuntergegangen und hat sich draufgestellt. Der ging gar nicht unter.
30. Gestern haben wir uns in Schnee 'rumgewälzt.
31. Wir ziehen aus in das Hinterhaus. Da haben wir den Hausmannsposten.
32. Meine Mutter kauft mir ein paar Kaninchen, die muß ihc versorgen.
33. Meine Mutter geht auf den Handel mit Bürsten. Und in den Fenster hängen wir Bürsten.

[2]) 2./12. 1915.

Ba.. 34. Gestern kam ein Mann, der hat eine Frau gefragt, ob sie Geld einstecken hat. Da hat die Frau gesagt: nein. Da ist

[1]) gemeint sind Feldgraue.
[2]) Aus der Zeit des Glatteises.

die Frau ausgerissen, und der Mann ist nachgerannt und hat der Frau die Nase blutig geschlagen.

Sch. 35. Ich habe heute früh gesehen, daß die Frauen Schnee schippen. Da haben die Leute alle aus dem Wagen geguckt. (Das Mädchen fährt mit der Straßenbahn zur Schule.)

O... 36. Auf der Kronprinzenstraße ist ein Mädchen mit dem Schlitten überfahren worden. Die guckte rückwärts, und da ist ein Fräulein mit dem Schlitten an ihr Schienenbein gefahren. Die ist dann lahm gelaufen.

Schi. 37. Wo mein Vater zu der Kontrolle war, da ist ein Bierkutscher, der hatte seinen Wagen haußen, und da hat er gesagt: So ein Mord. Und da hat er zwei Tage Kasten gekriegt. Und da haben sie dorthin an das Geschäft telephoniert, daß sie die Pferde holen sollten.

B... 38. Ich saß heute früh in der Elektrischen. Da kam eine Droschke angerannt, und da kam gerade die Elektrische. Da ist die Droschkenkutsche in die Elektrische hineingefahren.

Wi.. 39. Ich war an Montag an Wernerberg. Da bin ich 'runtergefahren. Da war so ein Huckel, da bin ich umgeflogen. Da kam ein Junge mit Schlittschuhn hinterher, der ist über mich geflogen.

Ha.. 40. Bei uns hat der Gasofen gebrannt. Meine Mutter wollte Schweden (= Streichhölzer) anbrennen, da ist der Schlauch angebrannt. Meine Schwester hat Wasser drübergeschüttet, und meine Mutter hat den Ofen abgerupst, und meine Schwester hat den Gashahn zugedreht.

We.. 41. Gestern abend gab's in Konsum Butter mit Marken.

Gr.. 42. Ich bin ausgerutscht heute früh. In unsern Hof. Da bin ich hingeflogen. (Das Kind ist gelähmt.)

Kl... 43. Dienstag sind wir zum Wernerberg 'runtergefahren. Da sind wir angerannt und umgeflogen.

Wo. 44. Heute früh hatte ich's verschlafen. Da sind wir erst $^3/_4$ 8 aufgewacht.

H... 45. Heute früh hat es bei uns gebrannt. Da kam Rauch aus dem Ofen. Da haben wir alle Türen und Fenster aufgemacht. Auch Feuer kam aus dem Ofen 'raus. Und da haben wir Wasser draufgetan, und da ist es wieder ausgegangen.

R. G. 46. Wir haben Butter gekriegt in Konsum.

G... 47. In unsern Hof ist heute früh eine Frau ausgerutscht. Die konnte gar nicht wieder aufstehen, weil Glatteis war.

S... 48. Gestern kam Herr Kr.. 'raus. Der ging ins Haus. Da gabs' einen Knall. Da hat er sich in die Schläfe geschossen. Der war krank. Da haben sie ihn ins Kontor geschafft. Und dann kam der Leichenwagen.

Do.. 49. Der Bachmann ist ausgerutscht auf den Hof. Da kann er nicht in die Schule kommen.

Schr. 50. Gestern hat ein Mann in unserm Haus 'reingeschrieben, er hat mit Herrn Sch.. Christbäume ausgesägt. Da ist ein Baum auf den Mann daraufgeflogen, und es hätte nicht viel gefehlt, da wäre er tot gewesen. Da draußen müssen die Kinder mithelfen, weil keine Männer da sind.

Wa. 51. Gestern hat ein Soldat gesagt, der war aus Rußland gekommen auf Urlaub, der war dort, wo die Liebesgaben ausgegeben werden, der hat erzählt, der Schnee wäre dort sehr hoch. Da liefen sehr viel Frauen und Kinder 'rum. Die Dörfer sind zerschossen von den Russen. Da müssen die Russen Not leiden. Da hat er den Kindern auch Brot gegeben.

Br.P. 52. Auf der Berliner Straße 3 Uhr da war dort ein Pferd gestürzt. Das Pferd war ganz blutig. Der Kutscher hat den Arm gebrochen.

St... 53. Auf der Friedrichstraße war vorgestern ein Pferd gestürzt um 6 'rum. Da kamen von uns Aschenkutscher, die haben es aufgehoben. Da kam die Feuerwehr, da war es schon auf. Da mußte die Feuerwehr wieder zurück.

Kü.. 54. Gestern abend $^1/_2$ 7, wie ich aus dem Knabenhort kam, da kam ein Wagen mit Kohlen. Da zogen vier Pferde. Die kamen bei Israel. (Kohlenhandlung.) Die hintern zwei sind gestürzt, das eine hat zwei Beine gebrochen. Dann hat auch von vorn ein Pferd ein Bein gebrochen. Dann ist die Feuerwehr gekommen und hat die Pferde weggeschafft.

Ri.W. 55. Ich bin heute früh hingeflogen. Da war Glatteis.

Br.K. 56. Ich habe heute früh zwei Kaffeetöpfe zerhauen. Ich wollte sie in der Küche holen. Da bin ich hingeflogen. Ich war unten gewesen, da waren meine Schuhe so glatt. Die Mutter hat geschimpft.

V... 57. In Sebnitz war ein Personenzug ausgegleist, da ist mein Vater nicht mehr weitergekommen. Da ist mein Vater ausgestiegen. Da war ein andrer Zug gekommen. Da ist mein Vater weitergefahren. Der Schnee lag so hoch auf der Schiene (Geste).

Rie.. 58. Ich war bei meiner Großmutter, da sind wir bei meinen Bruder 'nausgegangen. Und wie wir da ein Stückchen an der Elbe sind, stürzt ein Pferd, das war an der Droschke. Da ist das Pferd ausgerutscht und hingefallen. Da ist der Kutscher abgesprungen und hat das Pferd abgespannt. Und da haben sie die Kutsche ein Stück weggefahren und haben das Pferd wieder angespannt. Und da ist eine Frau gekommen, die hat dem Pferd zwei Stückchen Zucker gegeben.

Kr.. 59. Gestern nachmittag sind zwei Männer abgeführt worden, weil sie vier Pferde so gedroschen haben. Die konnten gar nicht weiter, die Pferde.

M... 60. Auf der Straßenbahnschiene soll man nicht laufen. Da haben sie Salz draufgestreut, das zerfrißt die Schuh.

Be.. 61. Wie ich heute früh in die Schule kam, da war es glatt, da bin ich hingefallen. Da haben die Frauen Sand gestreut und die Männer auch, daß wir nicht hinfallen.

3./12. 1915.

Kü.. 62. Heute früh um sieben da hat meine Mutter den Spiritus angebrannt und die Flasche danebengesetzt. Da ist die Flasche ganz warm geworden, und hätten wir sie nichtaugenblicklich weggenommen, da wäre sie zerplatzt.

Br. P. 63. Gestern abend auf dem Berliner Bahnhof da ist eine große Lampe 'runtergefallen. Der Mann drehte an der Leier und hatte die Lampe verkehrt eingehangen, und auf einmal flog die Lampe 'runter.

Kl.. 64. Meine Mutter fährt den Sonntag nach Berlin zu ihrer Tochter (Kl. hat Pflegemutter).

Rie.. 65. Auf der Löbtauer Straße da wollte ein Kind etwas holen. Da kam eine Elektrische, da ist das kleine Mädchen, die wollte über die Straße rennen, überfahren worden. Das kleine Kind war tot.

Kr... 66. Ich habe heute früh um sieben zwei Kaffeetöpfe zerschmissen. Die rutschten aus meiner Hand.

L... 67. Am Donnerstag hat es auf der Peterstraße gebrannt. Da ist ein Junge 'rausgerannt in Unterhosen. Dann ist die Feuerwehr gekommen, die hat die Kellerfenster 'reingeschmissen und in den Keller gespritzt.

68. Dann haben wir Soldaten gespielt. Da habe ich von den Franzosen eine Fahne und ein kleines Maschinengewehr erobert.

V... 69. Ich bin gestern von der Suppenspeise nach Hause gegangen. Da habe ich eine Patrone gefunden, die war noch voll.

6./12. 1915.

Sch. 70. Gestern bin ich mit ein paar Soldaten auf den Bahnhof gegangen, da habe ich mir russische Pferde geholt. Ein Soldat hatte zwei Pferde, die sprangen immer mit den Hinterbeinen in die Höhe. Die haben wir hieher geführt zu Herrn B...., da sind fünf Ställe. Die Pferde sind schwarz. Manche sind auch angestrichen von den Russen, weiß und grau. Heute sollen wir noch einmal hinkommen, da gucken wir sie noch einmal an.

Kr.. 71. Wo ich an Sonnabend aus den Knabenhort kam, da mußte ich für meine Mutter auf die Kesselsdorfer Straße gehen. Da kam ein Fahrrad, da ist ein Kind überfahren worden.

V... 72. Ich und der So... und der Schi... wir waren an Gambrinus, (Gasthaus) wo die Soldaten in Saale schlafen. Der Schi... hat sich nicht 'neingetraut.

Br.. 73. Am Sonnabend ist an Sonnenberg ein Kind über die Straße gekommen. Das hat nicht gesehen, daß ein Automobil gekommen ist, da ist das Kind überfahren worden.

Kie.. 74. Wie ich mit meiner Schwester zu meiner Großmutter ging. da wollte ein Kind über die Strasse gehen, da ist das kleine Mädchen mitgeschleppt worden.

Ha.. 75. Meine Mutter, wenn die bei Naumanns zu Mittag essen tut, da kriegt sie eine Fleischbüchse. Die bringt sie mit nach Haus', das schmeckt gut.

Kü.. 76. Gestern an Sonntag ging ich mit meiner Mutter spazieren nach der Bienertmühle beim Kirschberg dort hinauf, beim Bienertpark, beim Coschützer Friedhof. Da habe ich einen Jungen gesehen, der war erst mit in meiner Schule. Da ist der Junge die Leiter 'nuntergeklettert*). Da ist eine Welle gekommen und hat den Jungen weggerissen. Dann sind schnell Männer 'nunter und haben ihn 'raufgeholt. Der wußte gar nicht mehr, wo er war.

Br. P. 77. An Sonntage waren Russen auf der Walterbrücke, gefangene Russen, die wurden aus den Wagen 'rausgeladen. Da waren Tische aufgestellt und Frauen standen dort. Da kriegten die Russen zu essen. Manche wollten nicht 'raus aus den Wagen. Da hat aber einer geschrien. „Macht, daß ihr 'rauskommt!" Da gingen sie 'raus.

Wa. 78. Ich habe gestern eine Partie gemacht. Ich war auf dem Heller gewesen. Da liefen wir über den Heller. Da kam ein Förster, der schoß dort drüben einen Hasen weg. Da sind wir weitergegangen.

79. Da sahen wir über den Heller zwei Strolche weggehen. Die verfolgten wir bis an die Straßenbahn. Da sind sie eingestiegen, und wir sind nachgesaust. Am „Wilden Mann" sind sie wieder ausgestiegen und in den Wald 'neingerannt.

80. Dann haben wir Patronen gesucht. Eine stakte (steckte) im Baum, die haben wir 'rausgezogen.

81. Dann haben wir den Feldgendarm gesehn. Der hat uns gefragt, was wir wollten. Da haben wir gesagt, da drüben wären Strolche, da ist er hingerannt.

82. Dann kamen wir an einen Teich, wo die Pferde gebadet werden. Da haben wir uns ein Floß gebaut. Da haben wir uns voll Wasser gespritzt. Dann sind wir nach Hause gegangen.

Schi. 83. Wo ich heute in die Schule ging mit den V...., da haben wir in die Weißeritz gesehn, die ist ganz hoch und das strömte ganz stark 'runter.

Wa.. 84. Gestern ging eine Frau nach Butter mit Marken. Die Frau sagte, sie hätte keine. Da hat ihr die Frau ein paar Schellen gegeben. Da ist die Frau hinter den Ladentisch vor. Da haben sie sich draußen auf der Straße weitergehauen. Da kam ein Arbeiter von Seidel und Naumann dazu, der packte die Frau an. Da hat sie ihm die Markttasche um den Kopf gehauen. Da kam der Gendarm. Den hat die Frau auch geschlagen. Da hat er sie mitgenommen.

V... 85. Heute früh ist mein Vater fort nach Bautzen. Er hat seine doppelte Bemme mitgenommen und auch ein paar Äpfel, und da hat mein kleiner Bruder gesagt: „Nichtwahr, Papa, du gibst auch deinen Kameraden einen Apfel davon", da hat er gesagt: „Ja."

Ri. W. 86. Am Sonnabend haben sie auf der Kesselsdorfer Straße die Tür eingeschlagen beim Butterladen. Die Tür war ganz kaputt.

*) In die Weißeritz.

7./12. 1915.

Schr. 87. Gestern bin ich an der Glasfabrik vorbeigegangen. Da kamen Russen mit einer Lori. Dann haben sie Handlanger gemacht mit Flaschen. Da hat einer nicht aufgepaßt. Da flog die Flasche hin, und der Meister hat geschimpft.

Br. P. 88. Dieses Jahr kosten die Christbäume zwei Mark.

Be.. 89. Ich war gestern in der Musenhalle, da sind wieder Soldaten.

90. Und dann habe ich Christbäume gesehen im Wagen, die waren zusammengewickelt. Dann bin ich zum Waldschlößchen gegangen. Da habe ich auch Christbäume gesehen, große Christbäume. Dann bin ich auf den Wettiner Bahnhof gegangen, da habe ich auch Christbäume gesehen.

Kr.. 91. Gestern abend, bei meiner Tante, da kam der Knecht Ruprecht. Da pochte er mit der Rute an der Tür, und meine Schwester, die stak untern Tisch, die tat sich fürchten. Das war bloß meine Tante. Da hat sie Hosen angezogen. Da hat sie die Boa umgebunden und eine Mütze aufgesetzt. Da hat der Ruprecht gesagt: „Wer kann denn noch ni beten." Da hat meine Schwester gesagt: „Ich." Da hat er meiner Schwester ein paar mit der Rute übergehauen. Dann hat er Äpfel und Nüsse ausgeteilt, da mußten wir feste auflesen.

Kie.. 92. Wo ich mit meiner Mutter fortging an Sonntag, da sind wir wohingegangen bei einer Lokomotive. Da waren hohe Felsen. Da guckte eine Frau 'runter. Die fiel 'runter und war gleich tot.

Do.. 93. Gestern abend taten wir essen. Da klappte ein Junge von draußen die Jalousien in die Höhe. Da ist mein Bruder 'nausgeklettert und wollte den Jungen verpochen, aber er hat ihn nicht eingekriegt.

Kl.. 94. Den Freitag abend ist ein Eisenbahner überfahren worden, der ist von der Bahn abgerutscht.

Schi. 95. Wo ich heute in die Schule ging, hab' ich Soldaten mit Maschinengewehren gesehen. Die machten die Tharanter Straße 'naus.

Sch.. 96. Wo ich heute früh in die Schule gefahren bin, da ist ein Wagen an die 22 gerannt. Da mußte eine andere 22 kommen und unsern Wagen schieben. Da bin ich zu spät gekommen.

8./12. 1915.

Kr.. 97. Gestern, wo ich um 3 aus dem Knabenhort kam, mußte ich zu Hause und um 4 nach Plauen gehen. Da mußte ich über die Nossener Brücke. Da kam ein Besoffener, der flog der Länge lang hin.

Kl... 98. Ich bin heute früh ausgerutscht. Ich ging in die Stadt 'nein und holte Strohdeckel. Da bin ich ausgerutscht und hätte mir bald den Arm gebrochen.

St... 99. Gestern, wie ich aus der Schule kam, da ist ein Kranker ausgerissen aus den Friedrichstädter Krankenhaus. Da hat ihn ein Gendarm gefangen.

Br. P. 100. Ich hab' gestern abend einen Flieger gesehen, der hat Leuchtbomben geworfen.

Kü.. 101. Gestern, wie ich aus den Knabenhort kam, da hab' ich den Brei auf dem Ofen gewärmt. Da war der Teller so heiß. Da hab' ich den Teller mit den Brei vor lauter Angst 'runterfallen lassen.

Wa.. 102. Gestern ist ein Wagen ohne Straßenbahnerin gefahren. Die war in einen falschen Wagen eingestiegen.

Sch.. 103. Mein Vater hat 'reingeschrieben, in Zittau ist auch eine Straßenbahn. Aber Schaffner gibt's da nicht, auch keine Schaffnerin. Da muß jeder sein Billet beim Führer holen.

Ba.Ch. 104. Gestern war es in unsern Haus so glatt. Da ist Linoleum. Da hat eine Frau gewischt. Da ist mein Bruder 'rausgegangen, da ist er hingefallen und hat sich den Kopf aufgeschlagen.

9./12. 1915.

V... 105. Mein Vater war gestern abend zu Haus. Er ist in der Kaserne und muß schustern. Abends um 6 kommt er nach Haus, und um 10 muß er wieder in der Kaserne sein. Da sind die Betten übereinander. Da müssen sie hinaufhuppen. Und wie mein Vater schlafen wollte, hat einer unten geschnarcht. Da ihm mein Vater eins auf den Kopf gegeben, da hat er aufgehört zu schnarchen.

Schr. 106. Gestern bin ich an der Glashütte vorbeigegangen, da hab' ich gesehen, wie die Glasmacher die Glasplatten machen. Da hat er eine Stange genommen und ist 'neingefahren in den Ofen. Da hing was dran, das sah aus wie Feuer. Ich dachte immer, die Flaschen kämen fertig aus 'n Ofen. Aber das war keine Flasche. Das war Glas. Das hat er auf eine Platte laufen lassen. Da ging das Glas auseinander wie Honig. Dann hat er das Glas abgeschnitten mit der Schere und in die Maschine gepreßt.

Schi. 107. Gestern, wie ich aus der Schule kam, gestern abend, da ging ich an der Glasfabrik vorbei. Da kam eine Lori, und eine Straßenbahn kam in vollen Sausen, und die Straßenbahn ist an die Lori gerannt, und die Lori ist umgeflogen. Da gingen die ganzen Flaschen kaputt, und die Frauen taten schimpfen.

Ia.. 108. Ich bin heute früh mit'n Tisch umgeflogen. Ich wollte die Lampe anbrennen. Da kam meine Mutter mit der Rute. Da bin ich unter's Sofa gekrochen. Und meine Mutter hat mich in Bett gesucht. Da hab' ich gelacht untern Sofa. Da hat sie's gemerkt. Da hat sie mich vorgezogen. Da hab' ich Hiebe gekriegt.

i.W. 109. Gestern kam ein Flieger. Der ist in die Sonne 'neingefahren. Da hab' ich zwei eiserne Kreuze gesehn.

I... 110. Wa... hat sich gestern mit dem großen Messer (Nickfänger seines Vaters. D. V.) auf die Arme und auf die Brust geschnitten. Er wollte Indianer sein. (Nach Kinobesuch D. V.)

5*



10./12. 1915.

Schi. 111. Gestern war ich mit'n Schr.... Da haben wir für einen Mann Honiggläser geholt in der Glasfabrik. Da haben wir aufgeladen und zu Hause wieder abgeladen. Und jeder hat 50 Pfennige gekriegt.

L... 112. Heute früh kam ich auf der Freiberger Straße. Da war oben an einer Straßenbahn der Draht kaputt. Da mußte eine andre kommen und mußte die Straßenbahn holen.

Kü.. 113. Gestern abend, wie ich aus dem Knabenhort kam, da kam ein großer Pferdewagen, der hat eine alte Frau überfahren. Die Frau hat geschrien. Ich bin hingegangen. Aber derWagen ist ganz schnell fortgefahren. Der Kutscher hat auf die Pferde gehauen, was er konnte. Die Frau war aus den Krankenhaus entlassen und wollte nach Bautzen. Da hat ihr ein Mann einen Fünfziger gegeben.

Wa. 114. Ich muß an Sonnabend aufs Vitzthumsche Gymnasium, da muß ich einen Anzug anprobieren, und Montag $^1/_2$ 4 da kriegen wir beschert, da kann ich den Anzug mit nach Hause nehmen.

Schr. 115. Ein Mann hat in unserm Haus gesagt, der Kaffee soll alle werden und teuer. Aber mehr Butter soll es geben, die soll aber sehr teurer sein.

Kr...116. Auf der Nossener Brücke sind heute früh viel Soldaten und Christbäume gekommen. Die machen nach Freiberg.

M... 117. Gestern abend um 7 ging ich mit einer Frau auf die Kesselsdorfer Straße. Da standen die Leute an Butterladen bis über die Straße 'rüber. Da hat der Gendarm gesagt, sie sollten nun fortgehen. Aber eine Frau blieb stehen, die hatte so den großen Mund. Da hat er sie abgeführt.

Wa..118. Heute früh habe ich Bayern gesehen mit Pferden. Ein Pferd ging lahm.

13./12. 1915.

Schr. 119. Gestern abend ging ich die Kesselsdorfer Straße, das war abend um 10. Da war ein Soldat betrunken.

Be.. 120. Wir waren gestern spazieren. Da waren viele Leute und dann hab' ich Schaufenster angeguckt. Da haben wir eine Tabakspfeife geholt für unsern Großvater, und mein Vater hat auch sich eine gekauft.

121. Und dann sind wir fortgegangen und haben den Christbaum angeguckt. Da waren wir auch bei Herzfeld. Da waren Unterstände, und der eine Mann der wusch sich.

122. Dann sind wir fortgegangen, einen andern Laden angeguckt. Dann war es bald finster geworden, und da sein wir noch eingekehrt. Da haben wir Kaffee getrunken und mit Kuchen.

123. Und dann sein wir wo anders hingegangen und dann haben bei'n Fleischer Würstel gekauft, und dann hab' ich mich hingesetzt, und da hab' ich die gegessen. Der Vater hat auch

eins gekriegt. Und dann sind wir wieder 'rausgegangen. Dann haben wir 'was anders angeguckt, und dann sein mir zu Hause gefahren.

Kü.. 124. Gestern früh an Sonntag da sind wir fortgegangen. Da sind wir erst in der Dresdner Heide gewesen. Dann haben wir Kaffee getrunken.

125. Dann sind wir in die Stadt gegangen in den Konsum, da haben wir einen Anzug gekauft.

126. Nachmittag sind wir noch einmal in die Stadt gegangen und haben Läden angeguckt.

St... 127. An Freitag hat ein Junge einer Frau in die Geldtasche gelangt auf der Weißeritzstraße und ist dann schnell ausgerissen.

Do.. 128. An Sonnabend standen die Leute von Westendtheater bis an den Butterladen. Die wollten alle Butter haben.

Ri.W.129. Gestern war ein Junge gleich in Laden geblieben, wie die andern Leute 'nausgegangen sind. Da war er erst bei den Fräulein, dann ist er zum andern Fräulein gegangen (Butter holen. D. V.).

Kr.. 130. Gestern früh ging ich mit meiner Schwester bei meiner Großmutter. Da sind auf'm Postplatz zwei Elektrische zusammengerammelt. Da flogen die Scheiben auf die Straße, und ein Straßenkehrer hat die Scherbel zusammengekehrt. Da waren lauter Löcher vorn in der Straßenbahn, wo der Schaffner steht.

Kie..131. Gestern gingen wir den Berg 'nunter. Da war ein Junge von der Kesselsdorfer Straße. Der ist an der Leiter 'nuntergeklettert*). Der hatte seine Mütze 'neinfallen lassen. Der ist 'neingefallen und ertrunken (?).

Schi. 132. Wo ich gestern bei mein' Bruder in Rathaus war Brot hintragen. Da hab' ich die großen Kessel gesehn, wo Feuer drin ist. Da ist ein Wasserrohr geplatzt. Da hat er von den Koch einen Hasen geschenkt gekriegt. Dann sind wir in den unterirdischen Kammern 'rumgelaufen. Da hab' ich die großen Motorn gesehn.

Wo. 133. Gestern waren wir in Briesnitz bei unsrer Tante, und die hat noch so einen kleinen Jungen, und der ist gestern getauft worden. Da waren wir mit in der Kirche, und von $^3/_4$3 bis um 4. Da hat das so lang gedauert. Und wo das Wasser gelaufen kam, da hat er so geschreit. Dann sind wir wieder 'rausgekommen um 4. Da sind wir wieder zu Hause gegangen bei die. Da haben wir auch zwei Zuckertüten mitgenommen, und dann haben wir Kaffee getrunken, und nach einer Weile, ich war früh dort und hab' das Grammophon mit hingeschafft, da hab' ich den Trichter getragen und den Kasten —. Wir sind um 1 fortgegangen, und da sind wir bis um 12 geblieben.

14./12. 1915.

Schr. 134. Gestern nachmittag um 4 bin ich in die Markthalle, und da hab' ich Fische ausgeladen. Und da kam der Kl. und fragte,

*) In die Weißeritz.



ob er mit ausladen darf. Und da hat er 20 Pfennige gekriegt und drei Bücklinge, wo einer 20 Pfennige kostet. Heute nachmittag wollen wir wieder hingehen, da soll ich bei'n Kl. kommen.

Wa. 135. Heute früh sind Russen gekommen. Die kriegten Kaffee und Brot. Da wurden sie angestellt nach der Reihe. Da kriegten sie einen Topf Kaffee. Da mußten sie sich drüben hinsetzen. Die waren ganz lustig. Es waren auch ein paar alte Männer dabei.

Br.P. 136. Auf der Schäferstraße waren gestern wieder so viel Leute an Butterladen.

Kü.. 137. Gestern hab' ich Russen gesehn bei Siemens, die taten drin zu Mittag essen.

V... 138. Gestern ist ein Sanitätszug gekommen.

Sch. 139. Wo gestern mein Onkel auf Urlaub gekommen ist, hat er uns vom Krieg erzählt. Er ist bei den Russen gewesen, die sind so schmutzig. Wenn die in Kuhstall gewesen sind, legen sie sich gleich ins Bett, und die Kinder werden gar nicht gebaden. Die Wiege die hängt an der Decke mit Stricken.

L... 140. Gestern ist das Auto von Kühnscherff die Wachsbleichstraße 'runtergefahren. Da ist ein Wagen 'neingefahren in das Hinterrad. Da ist der Wagen umgefallen, und die Granatenhülsen sind alle 'runtergefallen.

Sch. 141. Wo ich gestern zu mein Bruder ging, da war ich wieder in Rathause. Da sind drei Maschinen stehen geblieben. Da war das ganze Licht in Rathaus alle. Da hat mein Bruder das Licht wieder gebaut. Dann hat er in Ofen die Schlacken 'rausgeholt.

Ha.. 142. Gestern war ich in der Stadt und hab' eingekauft. Da hab' ich eine Leberwurst geholt, eine Blutwurst, Kuchen und Kaffeetöpfe aus Marzipan.

Wi.. 143. Am Sonntag war mein Onkel da. Da hat er französische Nüsse mitgebracht. Dann hat er 'was erzählt, wie er von Zug abstieg. Da ist das Rad abgegangen hinten an Sporn.

16./12. 1915.

Schr. 144. Gestern abend war ich in der Musenhalle. Da kamen Soldaten mit einen Bauernwagen. Die hatten Pakete aufgeladen. Da hab' ich mit 'naufgetragen. Als der Wagen leer war, bin ich mit nach Nauslitz gefahren, wo die Pferde hingehörten, weil die Soldaten das nicht wußten. Da bin ich wieder 'reingelaufen. Ein Soldat hat mir ein großes Stück Wurst und ein Stück Brot gegeben.

Ri.W. 145. Ich war bei den Bauergut, bei Kaiser. Da kamen viele Soldaten vorbei. Da wollte ein Junge zwischen durchrennen. Da hat ihn ein Pferd getroffen, und der Junge hat geweint.

Wa. 146. Meine kleine Schwester kriegt heute beschert in der Spielschule.

Kr.. 147. An Mittwoch in der Nacht da sind in unsern Haus zwei Soldaten aus Frankreich auf Urlaub gekommen, einer drei Treppen und einer zwei Treppen.

V... 148. Ich bin gestern mit die Soldaten gegangen. Da sind sie von der Walterbrücke gekommen. Da habe ich zwei Pferde geführt. Da sagte der Soldat: „Hier, Kleiner, hast du ein paar Zwiebäckn." Die hat er mir in die Tasche gesteckt.

149. Da wollte mein Bruder aufs Pferd steigen, aber da gings gerade ab.

Kü.. 150. Gestern abend hab' ich das Zeppelin gesehn. Das ist in die Wolken gefahren. Und da war es ganz hell in der Kammer, da hat es den Scheinwerfer losgelassen.

Ba.Ch.151. Heute nacht um 2 kam der Zeppelin mit Licht.

Sch. 152. Heute war die Elektrische so voll. Da wollte ein Mädchen noch aufspringen. Da hat sie die Schaffnerin 'runtergeschibbt. Da ist das Mädchen hingefallen.

We. 153. Gestern abend kam mein Bruder um 11 noch die Nacht aus Frankreich. Da waren wir schon in Bette. Da stak der Schlüssel noch draußen. Und da war er 'reingekommen. — Und wie er schlafen ging, da ist er zu uns in die Kammer gekommen und hat uns aufgeweckt. — Er bleibt 8 Tage da. — Und er hat das Eiserne Kreuz gehabt.

Schi. 154. Gestern, wo ich auf der Ziegelstraße war, da kamen Soldaten aus'n Feld. Die taten gar nicht singen. Die waren ganz ruhig. Und das Gewehr war voll Dreck, und die Sachen waren auch ganz voll.

Wa. 155. Gestern machte Artillerie fort ins Feld. Da ist ein Hund über die Straße gelaufen. Da hat ihm ein Pferd eins an den Kopf gegeben, weil er die Pferde immer anbellen tat. Und die Soldaten haben auf der Schäferstraße Liebesgaben gekriegt.

Schr. 156. Wie ich gestern nachmittag Essen tragen ging, da kam ich über die Nossener Brücke. Da kam auch ein Zug mit kaputen Kanonen. Die Räder waren zerspalten, und auch die Maschine war ganz dreckig. Da haben die Leute Zigarren 'nuntergeworfen, wie der Zug unten gehalten hat. Dann haben die Leute Suppenwürfel 'nuntergeschmissen. Dann mußten alle einsteigen, und dann ging's weiter.

Sch. 157. Gestern war ein Pferd und ein Hund. Der Hund ist immer dem Pferd unter die Beine gelaufen. Das Pferd hat ihm aber nichts getan.

L... 158. In unsern Hof da sind immer so viel Katzen. Da ist ein Hund gekommen und hat eine Katze an Ohren angepackt. Da ist der Kutscher gekommen und hat den Hund eins hinter die Ohren gegeben. Da ist der Hund ausgerissen.

Schr. 159. Bei uns sind auch Katzen in Hof. Und da war ein Hund gekommen, und die Katze hat ihn gekratzt, da ist er ausgerissen. Dann ist er wiedergekommen. Da ist die Katze auf den Baum geklettert, und der Hund hat geguckt und hat gedacht, er könnte auch 'nauf.



Kü.. 160. Bei uns gestern waren auch zwei Katzen. Und die Katzen sind ans Kellerfenster gegangen. Da war eine Maus im Kellerfenster die eine Katze wollte der andern die Maus nicht geben. Da haben die Katzen vor Wut gebrüllt; und da hatten die Katzen keine Maus mehr. Die Maus hatte die Katzen gar nicht gemerkt erst.

Kr.. 161. Gestern haben wir mein Vater das große Weihnachtspaket ins Feld geschickt. Und die Pakete werden auf der Post 'rumgeschmissen.

162. Eine Frau, die hat müssen eine Wurst 'rausnehmen. Das Paket war zu schwer.

163. Da schreibt er gestern, mein Vater, in Januar will er kommen auf Urlaub.

17./12. 1915.

Wa. 164. Ich bin gestern auf'n Bahnhof gewesen. Da hab' ich gesehn, wie die Gendarme Verbrecher brachten. Die wurden an die Wache geschafft. Da ging ich dann 'naus. Da kam ein grüner Wagen, da sind vier Stück fortgeschafft worden.

Schr. 165. Gestern hab' ich für eine Frau einen großen Christbaum fortgeschafft. Da hab' ich ihn bis auf den Wallwitzplatz. Da wollte die Frau mir Geld geben, 40 Pfennige. Aber weil der Vater in Feld ist, hab' ich nur 20 Pfennig genommen.

Kr.. 166. Ich hab' heute früh ein' Kaffeetopf zerschmissen.

Schi. 167. Hier, ich hab' heut' früh eine Katze geschenkt gekriegt, aus dem Haus, so eine große (Geste). Die Leute haben viel Katzen. Die hab' ich heut' früh mit ins Bett genommen.

Kie.. 168. Wo ich zu meiner Großmutter ging, hab' ich gesehn, wie sie... wie sie... wie sie die Christbäume dort hingeben. Da hatten sie ein' großen Wagen. Da gaben sie allemal die Christbäume hin, und die wiegen sie allemal.

H... 169. Gestern abend war ich an der Musenhalle, da waren Soldaten dort. Und da hab' ich für ein' Soldat' was geholt gestern abend.

O... 170. Bei uns im Haus der Frau gehören zwei Katzen. Die standen am Haus vor'n Waschhaus. Da guckten sie sich gegenseitig an, und da schrien sie sich immer an. Da kam die Frau Dr... aus dem Waschhaus, die hat einen Dusch Wasser drübergegossen. Da sind sie ausgerissen.

L... 171. Gestern haben sich zwei Katzen mit ein' Hund gezankt, der ist ausgerissen. Nachher sind die Katzen in den Keller gerannt, da haben sie sich wegen einer Maus gezankt.

Wo.. 172. Hier — Gestern abend wo ich ins Bett ging um 9, da schlief ich eine Weile. Da purzelte ich aus den Bett 'raus und da blieb ich die ganze Nacht auf der kalten Diele liegen bis heute früh. Da bin ich aufgewacht. Da habe ich erst gemerkt, daß ich 'rausgepurzelt bin. (W. hatte wahrscheinlich Krampfanfall.)

Kü.. 173. Gestern abend, wie ich schlafen ging, meine Mutter blieb noch auf, da bin ich eingeschlafen. Bei uns sind so viele Katzen. Da war solcher Lärm. Da hab' ich durchs Fenster gesehen. Und da hat mich so ein alter Kater angeguckt. Da bin ich gleich unter die Zudecke gekrochen.

20./12. 1915.

Schr. 174. Am Sonnabend früh um 9, da war ein Junge, der hat gegokelt. Da war ein Soldat 'runtergefallen von Fensterbrett. Da hat er mit'n Licht gesucht. Und der Soldat lag untern Bett. Da hat der Wind die Gardine 'rübergetrieben, und die ist angebrannt, und auch das Bette ist angebrannt. Da haben sie die Feuerwehr geholt. Und der Soldat war zerschmolzen.

Kü.. 175. An Sonntag früh, es war 1/2 8, da sollte ich Brötchen holen. Bei uns an der Treppe ist es immer so glatt. Da bin ich 'runtergefallen. Und da haben mir die Zähne geblutet, und die Lippen hab' ich mir aufgeschmissen. Die streuen immer nicht.

Wo. 176. Heute früh da bin ich aus'm Bett 'rausgekommen. Da hab' ich mich angezogen und Kaffee getrunken. Da hab' ich so viel Kaffee getrunken und abend auch und früh auch. Und wo ich da in die Schule gehn wollte, da flog ich immer an den andern Baum, an den Zaungeländer. Weil ich so viel Kaffee getrunken hab' (Epileptiker, Stotterer).

Kr.. 177. Wo ich gestern abend auf den Boden ging, holte das Christbaumzeug 'runter, da bin ich mit der ganzen Kiste hingeflogen. Ein Stück ist zerbrochen.

Schi. 178. Wo ich gestern mit'n So... auf'n Striezelmarkt war, da kam eine Straßenbahn, die bloß bis auf den Altmarkt gefahren ist. Da ist eine Straßenbahnerin hängen geblieben und 'runtergefallen von Wagen. Der Mann konnte nicht leicht bremsen.

Sch. 179. Gestern war ich auf dem Striezelmarkt auf dem Altmarkt. Da ist ausgestellt. Krieger im Felde.

Schi. 180. Wo ich bei so einen Weinladen vorbeiging, da ist eine Tür, die geht immer auf. Das ist eine Mühle, und da geht der Ruprecht immer vorbei, und wenn der vorbeigeht, da geht die Tür zu.

M... 181. Gestern war ich auch auf den Striezelmarkt mit meinen Bruder, und da hat eine Frau von Striezelmarkt etwas weggenommen. Und da haben sie es dem Gendarm gesagt. Der hat die Frau abgeführt.

Kie.. 182. Wo ich mit meiner Mutter auf den Postplatz waren, da waren wir bei mein Bruder. Und da kam eine Elektrische, eine von oben und eine von unten, und die stoßen zusammen. Da hat eine Elektrische eine Delle, und die Fensterscheiben sind kaputt gegangen.

Wi.. 183. Gestern nachmittag sind 1/2 3 die ganzen Soldaten fortgemacht mit Pferde. Da kamen erst zwei Wagen, die hatten die Tor-

nister und Pakete. Dann ging ich nach Haus'. Dann bin ich wieder hingegangen, da kam der Wagen wieder, und da hab' ich mich angehängt und bin mit bis Naußlitz gefahren.

H... 184. In Gorbitz sind andre Soldaten mit Pferde.

Schi.185. Wo ich gestern auf den Striezelmarkt war, da waren Kaspern, Deutsche und Franzosen. Da war ein dünner Strick durchgezogen. Wenn man da zieht, da machen die Kampelei und Stürzelbäume. Ein Franzose und ein Deutscher zun Aufziehn, und der Deutsche sticht den Franzosen mit'n Bajonett in Bauch.

21./12. 1915.

Kü.. 186. Gestern abend hab' ich ein Wagen gesehn mit solchen Hülsen bei die Kanonen, und bei dem Wagen war ein Rad abgebrochen, und da ist das Brett abgebrochen, und da sind die Granaten 'rausgefallen. Wie ich mit meiner Mutter um 7 wiederkam, da waren sie wieder fort.

Br.P. 187. Heut' früh um 8, auf der Berliner Straße, wo ich Milch holte, da war eine Milchfrau hingefallen. Und ihr Wagen war auch umgefallen. Und die Milch, manche Krüge waren fest zu, und manche da war die Milch 'rausgeflogen.

Kie..188. Auf der Kesselsdorfer Straße da war ich gestern abend um 4, und da hat ein Mann ein Christbaum weggenommen, und da haben ihn zwei Gendarme abgeführt.

Kr.. 189. Heute früh um 7 da kam ich auf die Kesselsdorfer Straße. Da kam ein Fahrrad, das wollte lenken in die Bünaustraße. Da kam ein Auto und fuhr in das Rad 'nein, und das Rad war ganz kaput, und der Mann blieb liegen, und da haben ihn die Leute weggeschafft.

Br.K.190. Wie ich heute früh auf die Kesselsdorfer Straße war, da kam der Wo... zu mir und sagte, dort wäre ein Pferd gestürzt. Da bin ich mit hingegangen. Da kam die Feuerwehr, da hat sie zwei Balken druntergelegt unter das Pferd. Da ging's nicht. Da kam eine Elektrische, die mußte erst vorbei. Dann haben sie die Balken wieder druntergetan, und da ist es gegangen. Sie mußten erst noch eine Decke druntèrlegen, daß sie nicht ausrutschen.

Ri.W.191. Ich gang um 2 auf die Kesselsdorfer Straße. Da kam ein Wagen mit Käse, und da ist der Käse 'rausgefallen. Da ist eine Kiste aufgegangen. Und der Mann hat den Käse wieder 'neingetan in die Kiste, und den dreckigen Käse hat er liegen gelassen.

We. 192. Mein Bruder macht den 22. wieder fort. Und der Feldwebel hat geschrieben, er soll zwei Pfund Pfeffer mitbringen, daß sie Salat machen können.

Schi.193. Gestern war ich wieder auf den Striezelmarkt, und da habe ich solche Autos geseh'n zum Aufzieh'n, und da hat ein Mann aufgedreht, und der Radfahrer tat immer treten.

Schr. 194. Wie ich gestern nachmittag bei uns kam, da kam auf der Delbrückstraße ein Möbelwagen, und da waren Pferde dran und die brachten den Möbelwagen nicht fort. Da haben sie die Dampfwalze geholt, und da ging's. Da mußten die Pferde weg.

Kü.. 195. Heute früh hab' ich Kaffee gekocht auf dem Spirituskocher, und da war der Spiritus alle. Da mußte ich nachgießen. Und da hab' ich geguckt, das Näpfchen wurde gar nicht voll. Und da hatte ich den Trichter in so ein Röhrchen 'neingehalten, da war alles unten 'durchgelaufen.

Kr.. 196. Heut' früh kam die Nachbarsfrau, die wollte von uns ein bißchen klaren Zucker haben. Aber meine Mutter hat ihr keinen gegeben. Sie hat gesagt: „Sie geben es allemal nicht wieder".

Kie. 197. Heute früh, wie ich Kaffee trinke, da hol' ich mir noch Kaffee in die Tasse, und die Tasse rutscht mir aus der Hand und hier... die fällt 'runter, und der Kaffee lag hier... und der Kaffee war 'raus, und die Tasse war auch kaput.

O... 198. Mein Vater hat von den Krankenschwestern gestern beschert gekriegt in der Spielschule, und da hat er ein Hemd gekriegt, ein Paar Strümpfe, eine Flasche Wein, und meine Mutter hat ein Pfund Mehl gekriegt. Die Krankenschwester kommt auch manchmal noch.

B... 199. Ich hab' gestern Franzosen geseh'n beim Bahnhof, die kamen von Langebrück. Die haben immer unsre Soldaten so angeguckt mit bösen Augen.

M... 200. Heute früh taten wir Kaffee trinken, und die kleine Lisbeth krabschte immer hinein. Da fiel der Kaffeetopf 'runter.

22./12. 1915.

Br. P. 201. Auf der Löbtauer Straße wäre bald ein Konservenauto in die Elektrische gefahren.

Schr. 202. Morgen, die bei Naumanns gearbeitet haben, die kriegen bei Naumanns alle Geld und Fleischbüchsen geschenkt. Mein Vater hat fünf Fleischbüchsen gekriegt, und nun kriegt er noch 200 Mark und auch Zigarren. Er muß aber auch die Feiertage arbeiten, und wenn die vorbei sind, dann kriegt er ein paar Tage frei.

Kr... 203. Heute in der Nacht ist wieder einer auf Urlaub gekommen, der hat heute früh viel von Krieg erzählt.

We.. 204. Gestern abend war mein anderer Bruder auf Urlaub, der ist noch in der Kaserne.

Kü.. 205. Heut' früh war's, da stak 'was in Briefkasten. Das war von mein' Bruder ein großer dreckiger Zettel aus Rußland, und da stand drauf, mein Bruder wollte kommen den ersten Feiertag.

Schr. 206. Gestern haben schon Leute Weihnachten gefeiert. Der Mann war aus'n Feld da aus Rußland. Der ist Autoführer, und der muß nach Frankreich, und da haben sie Weihnachten gefeiert. Heute früh ist er wieder fort.

We. 207. Mein Bruder war auf Patrouille. Da war er in den Sumpf gefallen und hat sich an ein' Baum wieder 'rausgezogen. Und da hat er den Feind geseh'n. Und das hat er noch gesagt. Da hat er die Friedrich August-Medaille gekriegt.

23./12. 1915.

O... 208. Heute früh um acht, wie ich in die Schule kam, da kam ein Fräulein mit Milch und Muff und Boa. Da flog sie der Länge nach hin, und der Krug flog weg, und die Milch ist 'rausgelaufen.

Sch..209. Wo ich heute früh um acht in die Schule kam, da kam die Elektrische so spät. Da haben sie auf dem Altmarkt so lange gewartet, da ist der Bügel abgegangen. Da mußten wir warten, bis eine andre 22 kam, da haben die Leute alle geschimpft.

Wo..210. Gestern abend... gestern abend, wo ich ins Bett ging, da dauerte es nicht lange, da kam dann mein Vater, und das hab' ich nicht gewußt, daß der gestern abend gekommen ist, und da ist er mit ins Bett, und heute früh ist er nochmal fortgegangen, und dann kommt er dann nochmal zu Haus, und den zweiten Feiertag muß er wieder 'naus.

Do..211. Heut' früh, wie ich in die Schule kam, da flog ein Mann von Rade 'runter. Warum war er denn heruntergefallen? Die Laterne war abgegangen und ins Rad gekommen.

Kr...212. Gestern abend $^1/_2$6 da haben wir uns angezogen, sind wir in den Knabenhort 'nübergegangen, da haben wir beschert gekriegt. Da haben manche Kinder ein' Kartoffelkuchen gekriegt und eine Tafel Schokolade. Dann haben wir uns in den Waschraum gestellt, und da haben wir uns angestellt, zwei und zwei. Und dann haben wir gesungen. Dann sind wir hineingegangen. Da waren alle Pastor und Lehrer da. Da waren lange Tische aufgestellt. Heute vormittag müssen die Kinder ihre Ausstellung nach Hause schaffen, daß sie nicht wegkommen. — Was hast du denn bekommen? Ein' Kartoffelkuchen, eine Tafel Schokolade, ein Blumenstock, ein Hemd, ein Paar Strümpfe. — Was hattest du für die Ausstellung gearbeitet? Eine Kirche.

Schr. 213. Wie ich gestern abend nach Hause kam, hat mein Vater Stempelfleisch mitgebracht. Das hab' ich nübergeschafft, gerade 'rüber in die Pulvermühle. Die haben zwei Hunde. Und da hat mir der Hund gleich den Topf weggenommen und wollte über die Mauer, aber er konnte den Topf nicht mitnehmen. Da hab' ich ihm den Topf gleich wieder weggenommen, und dann bin ich ausgerissen, und der Hund kam hintennach. Dann bin ich schnell ins Haus gerannt und hab' die Tür zugemacht. Da stand er draußen und hat gebellt. Er wollte gern das schöne Fleisch haben.

214. Nachmittag hab' ich 'mal die Katzen auf den Hund sein' Rücken gesetzt. Da hat er eine Katze in den Schwanz gebissen. Die hat gequiekt. Und die andern sind auf den Schrank 'naufgesprungen und haben eine Tasse 'runtergeschmissen.

Ha.. 215. Gestern 1/4 1 kam der Feuerrüpel, und da mußt' ich mit in den Keller geh'n. Da hat der Feuerrüpel gesagt: „Du kommst in das schwarze Loch.“ Da hat er Ruß aus den Loch 'rausgenommen.

216. Da bin ich in den Keller gerannt und hab' den Christbaum 'rausgeholt und hab' wieder zugeschlossen und hab' den Christbaum 'raufgeschafft. Da haben wir den Baum angeputzt.

217. Wie wir anputzten hat's auf einmal gepocht. Da kam der Ruprecht. Da hat er mich gefragt, ob ich beten kann. „Ich kann nichts.“ Da hat er meine Schwester gefragt, die konnte beten. Da hat sie 'was gekriegt, und ich hab' nichts gekriegt. — Was beten wir denn alle Tage in der Schule? Lieber Gott, mit starker Hand schütze unser Vaterland....

We. 218. Gestern hab' ich mein' Bruder wieder fortgeschafft. — Er ist wohl ins Feld gegangen? Ja. — Wohin geht er denn? Nach Frankreich.

Wi.. 219. An Montag ist mein Onkel wieder fortgemacht nach Frankreich. Und gestern abend haben wir Sauerkraut hingeschafft. Und die haben schon Weihnachten gefeiert. Und da kamen bei der immer Tränen 'raus. Und die haben schon Weihnachten gefeiert, weil er fort mußte. Und der Onkel hat der Tante so eine große Puppe gekauft. Das ist ein Mann, der hat große Knöpfe an der Jacke. — Warum hat er denn die Puppe gekauft? Das soll derweil der Tante ihr Mann sein.

Schi. 220. Heut' früh ging ich zum So., und da kam eine Frau, die rutschte vor uns aus, und da fiel sie hin.

221. Und wie ich heut' früh 'runterging, da dachte ich, es käme noch eine Treppe, und da bin ich 'nuntergeflogen.

Knaben.

	23./12. 1915. a.	7./1. 1916. b.
	Was möchtest du gern vom Weihnachtsmann haben?	Was hat dir der Weihnachtsmann gebracht?
Ba.. 222.	Fehlte.	Eine Mundharmonika, zwei Marzipanschweine, einen Pfefferkuchen, Nüsse, Äpfel, Schokolade.
Be.. 223.	Strümpfe und Bleistifte.	Strümpfe, Bleistifte, Stahlfedern, ein Schreibebuch, Hosenträger, Schnippspiel.
Br.K. 224.	Ein Anzug.	Fehlte.
Br.P. 225.	Ein Paar Schuhe und ein Paar Strümpfe.	Zwei neue Hosen, ein Paar Schuhe, Federhalter, Bleistifte, ein Zug, ein Hemd.
Do.. 226.	Unterhosen, Strümpfe.	Soldaten, Schuhe, eine Kanone.
Gr.. 227.	Sanitätswagen.	Sanitätswagen, Flieger, Märchenbuch, Federhalter, Bleistift.

Ha..	228. Schuhe.	Schuhe, ein Spiel, Schwitzer, eine Tüte voll Nüsse, zwei Häuser.
Kie.	229. Nichts.	Baukasten, Mundharmonika, Äpfel und Nüsse.
Kl..	230. Eine Ziehharmonika.	Nichts.
Kr..	231. Eine Mütze.	Eine Mütze.
Kü..	232. Ein Rodelschlitten.	5 M für die Sparkasse, einen lenkbaren Schlitten, eine Schachtel Bleisoldaten, ein Schnitzer, eine Kegelbahn, ein großes Automobil zum Aufziehen, eine Flinte, Schokolade, Kriegsmärchenbuch, das Einmaleins, eine Taschenlampe (Kü. wurde von Mutter, Tante, Großmutter, Schwester beschenkt.)
L...	233. Fehlte.	Ein Zug, Bleisoldaten, einen Schützengraben mit Deutschen.
M...	234. Etwas anzuziehen.	Einen Schwitzer, Unterhosen, zwei Hemden, Soldaten, eine Mundharmonika, einen Sanitätshund, Schuhe, Strümpfe, Pfefferkuchen.
Ri.W.	235. Ein Kinomatograph.	Zwei Hemden, ein Märchenbuch, Nüsse, Äpfel, Pfefferkuchen, Bleistifte, ein Taschenmesser.
Schi.	236. Ein paar Schienen und eine Kipplori.	Eine Sandlori, einen Gepäckwagen, ein Kriegsspiel, neue Hosen, Leberwurst aus Marzipan, Schokolade.
Schr.	237. Eine elektrische Eisenbahn von mein' Onkel.	Mein Onkel hat Geld geschickt. Er wollte mir keine elektrische Bahn kaufen, weil Krieg ist. Ich soll mir lieber Sachen kaufen. Da krieg' ich einen neuen Anzug und eine Mütze und ein Paar Handschuhe.
So..	238. Hosen.	Neue Hosenträger, ein Hemde, Unterhosen, ein Märchenbuch, ein' Hut, Schuhe.
St...	239. Schuhe.	Ein Pferdewagen und Pfefferkuchen, Schokolade und ein Paar Holzkläpper (Holzpantoffel).
V...	240. Nichts.	Ein Hemd und 'was zum Essen.
Wa.	241. Fehlte.	Fehlte.
We.	242. Nichts.	Ein Schwitzer, ein Paar Strümpfe. Eine Blase (Mundharmonika), Äpfel und Nüsse, ein Taschentuch, ein Marzipanportemonnaie.
Wi..	243. Schuhe.	
Wo.	244. Eine Laterna magika.	Ein' großen Handwerkskasten, wo alles drin ist, einen Feuerrüpel, ein Zusammensetzspiel.

Mädchen.

	a.	b.
Ba. Ch 245.	Nichts.	Zwei Schürzen, eine Puppe, Puppenstubenmöbel.
G... 246.	Eine Puppe.	Nüsse, Äpfel, eine Puppe, ein Paar Haarschleifen, ein Märchenbuch.
H... 247.	Strümpfe.	Haarschleifen, Handschuhe, drei Bleistifte, Äpfel und Nüsse, Schokolade, eine Mütze.
O... 248.	Nichts.	Ein' Wintermantel, eine Boa, Handschuhe, Haarschleifen, einen Kaufmannsladen, eine Puppenstube, ein' Stickkasten.
R.G. 249.	Nichts.	Handschuhe, Äpfel und Nüsse, Pfefferkuchen, Schokolade.
Sch. 250.	Ein' Nähkasten und eine Puppe.	Einen Nähkasten, eine Charakterpuppe, einen Hut, ein Paar Hosen, eine Puppe mit richtigen Haaren; Haarschleifen, eine Schürze, Äpfel und Nüsse, Pfefferkuchen, Schokolade.

(Fortsetzung folgt.)

GESCHICHTE.

Skizzen aus der Geschichte des Abnormenbildungswesens.

Gesammelt von Max Kirmsse, Anstaltslehrer in Idstein i. T.

I. Eine Enzyklopädie der Abnormenbehandlung aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts.

Eine Vorgängerin unserer heutigen Fachenzyklopädien, wie sie beispielsweise für die Schwachsinnigen- und Blindenbehandlung existieren und eine solche für die Taubstummenbildung in Vorbereitung sich befindet, ist im Jahre 1741 als zweibändiges Werk in Paris erschienen, und ist dann 1743 in Brüssel nochmals französisch, dagegen im gleichen Jahre in London auch englisch, herausgekommen. In deutscher Übersetzung gibt es von dem interessanten Werke ebenfalls zwei Ausgaben, die in Berlin verlegt wurden, und zwar die eine 1744, die andere 1762.

Das Buch umfaßt so ziemlich das gesamte Gebiet der Abnormenbehandlung, wobei allerdings zu beachten ist, daß dies nicht in modernem Sinne verstanden werden darf. Der Titel der französischen Originalausgabe hat folgenden Wortlaut:

„L'orthopedie, ou l'art de prévenir de corriger dans les enfans les difformités du corps etc.; le tout par des moyens à la portée des pères et mères, et de toutes les personnes qui ont des enfans à èlever." Paris 1741.

Die erste deutsche Edition, auf die wir uns hier stützen, trägt diesen Titel:

„Orthopädie, oder die Kunst, Bey den Kindern die Ungestatlheit des Leibes zu verhüten und zu verbessern. Alles durch solche Mittel, welche in der

Väter und Mütter, und aller Personen Vermögen sind, welche Kinder zu erziehen haben. Durch Herrn Andry, Königl. Rath, Leser und Professor in der Artzeney-Wissenschaft, bey dem Königl. Collegio Rector, und Alten Dechant der Medizinischen Facultät zu Paris, usw. Mit Kupffer-Tafeln. Aus dem Französischen übersetzt durch Philopädion. Berlin, Bey Johann Andreas Rüdiger, 1744."

Der Verfasser des Werkes ist Nicolas Andry[1]), geboren 1658 zu Lyon, gestorben am 14. Mai 1742 als Professor der Medizin zu Paris. Er studierte zuerst Theologie und verließ erst 1690 den geistlichen Stand, um sich dann der Medizin zuzuwenden. 1693 zu Reims zum Doktor der Medizin promoviert, wurde er 1697 in die medizinische Fakultät zu Paris aufgenommen. Sowohl als Theologe, wie als Arzt, veröffentlichte er eine Reihe von Schriften, die jedoch weiter keine besondere Bedeutung erlangt haben, außer seiner oben genannten Orthopädie und einer Schrift vom Jahre 1723, in der er gymnastische Übungen als das beste Vorbeugungsmittel gegen Krankheiten überhaupt empfiehlt.

Die Orthopädie allein hat seinen Namen auf die Nachwelt gebracht, und ist auch insofern in historischer Hinsicht bemerkenswert, als sie nicht nur über die seinerzeitigen Anschauungen einer Behandlung Abnormer sich verbreitet, sondern sie hat auch einem Spezialzweige der Medizin den Namen gegeben, nämlich jenem, der sich mit der (mechanischen) Behandlung der Verkrümmungen befaßt, also der Krüppelbehandlung und -fürsorge.

Zur Abfassung seiner Schrift, der er das Motto voransetzte: „Haec est regula recti," wurde Andry durch die Traktate zweier Schriftsteller über Kinder angeregt. Beide Werke erweisen sich der Form nach als lateinische Gedichte. Scävola Sammarthan veröffentlichte 1584 seine „Pädotrophie" über die Erziehung der kleinen Kinder, und Claudius Ovillet gab 1656 seine „Callipädie"[2]) über die Mittel, schöne Kinder zu haben, heraus. Hierauf folgt nun Andrys „Orthopädie", deren Titel nach dem Vorbilde der beiden ersten Schriften aus den griechischen Worten „orthos" = gerade, von der Ungestalt befreien, und „pädion" = Kind, gebildet wurde.

Über den Zweck seines Buches äußert sich Andry dahin: „Es ist nicht allein erlaubt, Sorge für das angenehme Ansehen des Leibes zu haben, sondern diese Sorge, insofern sie in gewisse Schranken eingeschlossen ist, und welche ein jeder zur Genüge kennet, muß auch angepriesen werden. Wir sind für einander geboren, man muß vermeiden, was widriges zu haben, und wenn man auch allein in der Welt wäre, so würde es sich nicht schicken, seinen Leib so gar zu verabsäumen, ihn ungestalt werden zu lassen; dieses hieße wider die Absicht des Schöpfers selbst handeln. Auf diesem Grundsatz habe ich gegenwärtige Orthopädie gebauet." [3])

Andry wählte für die Darstellung seiner Materie zwar nicht die Form der alphabetischen Anordnung, sondern teilt den Stoff in einzelne Kapitel ein, denen er eine besondere Einleitung voransetzt. Abgehandelt werden die „Un-

---

[1]) Vgl. Wernich und Hirsch, Biographisches Lexikon der hervorragenden Ärzte aller Zeiten und Völker. Wien und Leipzig, 1884. I. Bd., S. 144 f.

[2]) Der Begründer der systematischen Heilgymnastik in Deutschland, Dr. D. G. M. Schreber, 1808 bis 1861, in Leipzig, griff diesen Begriff wieder auf in seiner: Kallipädie, oder Erziehung zur Schönheit usw. Leipzig, 1858, und bezieht sich darin namentlich auch auf die „Erziehungsanstalten für Taubstumme, Blinde, Blödsinnige, Cretinen, sittlich verwahrloste Kinder usw.".

[3]) S. 51 bis 52.

gestalten der Arme, der Hände, der Füsse . . . , des Kopfes . . . , der Gestalt", wobei jeder einzelne Körperteil wieder in Unterabteilungen zerlegt wird und diese gesondert zur Besprechung kommen.

So gibt er beispielsweise hinsichtlich der Zunge folgende Disposition: „Ich rede von diesem letzten Hülfsgliede in Absehn, auf die Stummheit, das Stammlen und Anstoßen der Zunge, und andere dergleichen Fehler der Zunge, die Sprache betreffend." [1]) Über die Stummheit heißt es dann: „Von allen Gebrechen des Leibes ist fast keines kläglicher, als dasjenige, welches uns verhindert, unsere Gedanken durch die Sprache auszudrücken und uns kein ander Rettungsmittel, dasselbe zu ersetzen, übrig lässet, als die klägliche Nothwendigkeit der wunderlichen Gebehrdungen. Wir kommen alle stumm auf die Welt: allein von dieser Stummheit ist hier die Rede nicht. Die eigentlich genannte Stummheit, und davon ich rede, verschonet auch das Alter nicht, welches zu der deutlichen Aussprache der Töne am allergeschicktesten ist und wo man der Hülfe der Sprache am nöthigsten hat. Sie kann von verschiedenen Ursachen herkommen: diese Ursachen sind unter andern, entweder eine böse Bildung der Zunge, oder eine Lähmung dieses Hülfsgliedes, oder eine große Feuchtigkeit eben desselben Teiles, oder eine ob gleich leichte Verwundung an irgend einem Gliede, oder ein verstopftes Blut unter der Zunge oder eine natürliche Taubheit. Sechs Ursachen, welche wir untersuchen wollen, und welchen man noch eine siebente beyfügen muß, nemlich das allzukurze oder allzudicke Band unter der Zunge, davon wir in dem Artikel von Stammeln und vom Anstoßen der Zunge reden werden." [2])

Wie für die durch eine „böse Zunge" hervorgerufene Stummheit „kein Hülfsmittel dawider" ist, so kann jedoch in manchen Fällen die auf Lähmung der Zunge beruhende Stummheit „der frisch ausgedrückte Saft von Weinblättern und in Getränke genommen" geheilt werden, wofür Andry das Beispiel eines siebenjährigen Kindes und eines Bauern anführt.

Andry berichtet darauf über den in der älteren Literatur bisher wohl einzigen oder doch sehr seltenen Fall der Bildung und Erziehung eines Hörstummen, dessen Gebrechen er auch auf eine Lähmung der Zunge zurückführte, da er eben die wahre Ursache nicht kannte.

Der Bericht lautet:

„Der jetztlebende Herr von Tresarius, ein Edelmann, des Herrn von Casa Major, Herrns von Gestas Sohn, ist bis in das drey und zwanzigste Jahr seines Alters stumm gewesen, hat seine Sprache auf folgende Art erhalten. Seine Eltern, da sie von seiner Kindheit an erkannt, daß er den Gebrauch des Gehörs hatte, wendeten alle ihre Sorgen an, ihn lesen und schreiben lernen zu lassen, um ihn, so viel als möglich, wegen der Entbehrung der Sprache schadloß zu halten. Der Erfolg kam mit ihrer Erwartung überein. Dieses Kind kam ohne viel Mühe so weit, daß es die Buchstaben kannte. Es lernte dieselben auch nachmachen, und kurz darauf unterwies man es in der Rechenkunst. Er war es, der alle Rechnungen des Hauses machte. Er blieb in diesem Zustande bis ins drey und zwanzigste Jahr seines Alters, wie wir bemerket haben, er ward von verschiedenen Leib- und Wundärzten besehen, und man schnitte etlichemal mit der Scheere Bänder entzwey, welche man glaubte, daß sie seine Zunge hemmten, allein dieses war vergeblich. Er liebte die Jagd ungemein: seine zu seinen

[1]) S. 53.
[2]) S. 519 bis 520.

Zeichen und unförmlichen Tönen gewöhnten Hunde, folgten und gehorchten ihm. Allein als er, nachdem er den Gebrauch der Sprache erhalten, einen davon rufen wollte, den er vor den andern liebte, so floh dieser Hund, an Statt wie gewöhnlich, zu kommen und seinem Herrn zu schmeicheln, davon, versteckte sich, und trieb es drey bis vier Tage also, nach deren Verlauf er wieder zu seinem Herrn kam. Den 16ten April 1716 that unser Jäger jemanden vermittelst dieser Zeichen den Vorschlag, auf die Hasenlausche zu gehen. Die Zeit dieser Jagd kam heran, und sie machten sich einander auf den Weg. Als sie an dem Orte waren, stellte Herr von Tresarius die Person auf einen Posten an, ging ein wenig weiter und erkieste einen andern für sich; kurze Zeit darauf, da er sich angestellt hatte, that er sich eine heftige Gewalt, um einige Worte auszusprechen; dies war der sechzehnte desselben Monats gegen Einbruch der Nacht. Bey dieser Anstrengung empfand er auf einmal seine Zunge gelöset, und sprach einige Worte vernehmlich aus, dann nahm er seine Flinte, lief nach der Person zu, deren wir gedacht haben, und redete sie an: Diese Person voller Schrecken, ihn reden zu hören, glaubte anfänglich, es sey ein Gespenste, und ging mit Zittern nebst ihm in das Haus des Herrn von Casa Major, Herrns von Gestas zurück, wo die ganze Familie war, welche nicht weniger vor Freude, als Erstaunen über eine so befremdliche Veränderung außer sich gesetzet ward. Seit dieser Minute hat Herr Tresarius beständig geredet. Anfänglich redete er nicht so fertig als itzo, es machten ihm einige Worte Beschwerlichkeit, und insonderheit die Aussprache der J, allein er erlangte unvermerkt die Fertigkeit mit dem Gebrauche, und itzo, im 1741. Jahre, sind ihm wenige Worte ungeläufig. Ebendenselben Tag, da sich seine Zunge lösete, gab man ihn ein Buch, und er konnte lesen." [1])

Die in der Kindheit wegen allzu großer Feuchtigkeit der Zunge auftretende Stummheit, die in „einer ungemein flüßigen und schleimichten Leibesbeschaffenheit" ihren Grund habe, muß mit „ein wenig Pulvis Cornachinus odern andern Arzneyen purgieret" werden. Andry kennt aber auch eine Stummheit, welche „von Stechen herkömmt", wobei es ganz gleichgültig ist, was für eine „spitzige Sache in den Daumen dieser oder jener Hand" oder sonstwo „ganz und gar stumm zu machen im Stande ist". Weiter erwähnt er eine Beobachtung des Arztes Pieter van Foreest[2]), der sich nach Andry sehr viel mit der Heilung von Tauben und Stummen befaßt hat, daß zwei Stumme, die an „Verstopfung der Zungengefäße" litten, durch die „Eröffnung dieser Adern" redend wurden.

Die Ausführungen über „Stummheit durch Taubheit" sind nur insofern bemerkenswert, als Andry die Bildung der Taubstummen in der Lautsprache, die er nicht aus eigener Anschauung kannte, ablehnt. Das betreffende Kapitel lautet:

„Wenn man die Stummheit heilen will, welche durch Taubheit entstehet, so muß man zuvor der Taubheit abhelfen. In der That, weil man Nachahmungsweise redet, wo ist wohl die Wahrscheinlichkeit, da man niemals ein einziges Wort aussprechen gehört, daß man irgend eines aussprechen könne? Nun ist die Taubheit von Geburt unheilbar, und folglich muß es die Stummheit auch

[1]) S. 523 bis 525.

[2]) Holländischer Arzt, 1522 bis 1597, bekannter unter dem latinisierten Namen Petrus Forestus. Sein als klassisch geltendes Werk: Observationum et curationum medicinalium libri XXXII. Leyden 1587, und seitdem in zahlreichen Ausgaben erschienen, ist eins der ersten, das auch eine Beschreibung des alpinen Kretinismus enthält.

seyn, die davon herkömmt. Gleichwohl geben einige vor, daß man Stumme redend machen könne, die von Natur taub sind, wenn sie außer diesen die Hülfsglieder der Sprache wohlgebildet haben; allein diß ist ein Geheimniß, welches eine bloße Neubegierde zu seyn scheint. Man kann wohl die Stummen und Tauben von Geburt vermöge eines gewissen Kunstgriffs gewisse Sylben auszusprechen vermögen: allein nimmermehr auf eine Art, daß sie sich mit andren Menschen in ein ordentliches Gespräch einlassen könnten. Ammanus in seinem Tractate von dem redenden Stummen[1]) lehret die Kunst, dergleichen Taube redend zu machen; allein diese Kunst erfordert so viel Mühe, und so viel Arbeit, von Seiten der Lehrmeister, daß sie fast unmöglich zu seyn scheinet. Der scharfsinnige Walligius[2]) in England ist der Erfinder dieser Kunst und der oben angeführte Artz, Ammanus[3]), aus Flandern gebürtig, und berühmter Practicus zu Amsterdam, hat sie in Uebung gebracht, nachdem er sie in große Vollkommenheit gesetzt. Allein, um es noch einmal zu wiederholen, diß ist mehr eine wundernswürdige, als nützliche Kunst; so vieles Lob ihr außer diesem der gelehrte Zwinger[4]), Arzt auf der Universität zu Basel, auch beyleget, welcher behauptet, daß dieser berühmte Flammander, da er sich der gedachten Lehrart bedient, viele Taube von Geburt redend gemächlich gemacht hat[5]). Dieses Wort gemächlich, erinnert mich der Lehre eines von unsern scharfsinnigsten Kunstrichter:

Den Lesern trage nie etwas unglaublichs vor,
Das Wahre hat manchmal den Schein der Wahrheit nicht.
Ein albern Wunderding ist für mich ohne Reitz,
Der Geist wird nicht gerührt von dem was er nicht glaubt[6]).

Allein, auf dieses Wort, gemächlich, ist dasjenige nicht in allem abgeschmackt, was der gelehrte Zwinger gesagt hat. Ein glaubwürdiger Zeuge, wenn jemals einer gewesen, nemlich der berühmte Winslow[7]), Docter der medizinischen Facultät zu Paris, hat mich versichert, er habe zu Harlem die von Geburt taube Tochter eines reichen Kaufmanns gesehen, welche, von eben demselben Herrn Amman unterrichtet, auf die meisten Fragen geantwortet, die man an sie gethan, in so fern sie die Bewegung der Lippen von denjenigen

[1]) Joh. K. Amman, 1669 bis 1724, schrieb „Surdus loquens", Amsterdam 1692, mehrfach wieder erschienen, und für die Geschichte der Taubstummenbildung bedeutungsvoll.

[2]) Er heißt eigentlich: Dr. John Wallis, 1616 bis 1703. Über seine beiden Briefe, über Taubstummenbildung, siehe: Wollermann, Quellenbuch zur Geschichte und Methodik des Taubstummenunterrichts. I. Bd., Stettin 1911, S. 53 f.

[3]) Amman ist in Schaffhausen in der Schweiz geboren und nicht in Holland. — Vgl. Bikkers-Renz, Dr. J. C. Amman. Beilage z. Organ der Taubstummenanstalten usw. 1888. Heft 10.

[4]) Nachkomme einer berühmten Arztfamilie, die namentlich um die Verbreitung der Lehre des bekannten Paracelsus sich verdient gemacht hat.

[5]) Mutitas saepe est nativa; caditque in furdos à nativitate, qui tamen plerumque organa naturaliter constructa habent, et saepius per artificium quoddam, non tantum voces altas emittere, sed articulatas quoque formare discant, quemadmodum curiosam ejus rei Methodum, in Anglia quidam perspicacissimus Wallisius invenit; in Belgio autem, felicissimo cum successu ampliavit inque actum deduxit experientissimus Joannes Conradus Ammanus, hodie Medicus Amstelodamensis, in variis à nativitate surdis, quos loqui commodè fecit Theodorus Zuingerus, Theatrum Praxeos Medicae, de lingua aphonia. Tom. 2., pag. 74. — Die Anmerkung Andrys sei hier wiedergegeben, da sie in historischem Sinne bemerkenswert ist.

[6]) Despreaux, Art. Poet. — Anmerkung Andrys; es zeigt sich auch hier, wie dieser an einer rationellen Taubstummenbildung zweifelt.

[7]) Dr. Joh. B. Winslow, 1669 bis 1760, einer der bedeutendsten Anatomen jener Zeit, der ein in fast alle damaligen Kultursprachen übersetztes Lehrbuch über diesen Gegenstand verfaßt hat.

gesehen hat, welche geredet haben. Herr Winslow hat mich über dieses versichert, daß er sich mit dieser Tochter unterhalten, und dazu gefüget, daß, als er sie einsmals gefraget, ohne daß er das Gesicht gegen sie gekehrt gehabt, nichts geantwortet, weil sie die Bewegung nicht hatte prüfen können, die er mit seinen Lippen gemacht. Man sieht hieraus, daß diese Kunst, die Tauben redend zu machen, in der menschlichen Gesellschaft von keinem großen Nutzen würde seyn können, und daß das Wort gemächlich, dessen sich Zwinger bedient hat, ein wenig zu stark ist."[1])

Hier zeigt sich zur Genüge, daß bereits vor Gründung der ersten Taubstummenbildungsanstalten, namentlich durch Ammans Bemühungen, ein reges Interesse für die Entstummung der Tauben vorhanden war, wenn auch, was ja natürlich sein mußte, viele Skeptiker ihr Wort dagegen erhoben. Der Boden wurde auf diese Weise immerhin vorbereitet, und es bedurfte nur der intensiven und ausdauernden Arbeit eines de l'Epée und Heinicke, um der so notwendigen, sachgemäßen Ausbildung der Taubstummen endgültig die Bahn zu brechen.

Sind also die Ausführungen Andrys über die Tauben von geringer praktischer Verwertbarkeit gewesen, so bieten die über die „Ungestalten das Reden betreffend" manchen wichtigen Fingerzeig. Er verbreitet sich, teils sehr eingehend, über: „1. Die Heiserkeit der Stimme. 2. Die Weibsstimme bey einem Manne; die Mannsstimme bey einer Frau. 3. Das Stammeln; das Anstoßen mit der Zunge; die Schwierigkeit, gewisse Buchstaben, und gewisse Sylben auszusprechen. 4. Die unterbrochene Sprache oder der kurze Athem."

Auch hier wendet er meist äußerliche Mittel an. Was das Stammeln betrifft, so nimmt er hier die gleichen Ursachen an, wie bei der Taubheit. Verursacht eine „übelgebildete" Zunge das Gebrechen, dann wird das Kind „immer anstoßen" und „beständig stammlen", denn es ist „unnützlich, Hülfsmittel darwider zu brauchen". Andry wußte das seinerzeit eben nicht besser. Liegen hingegen psychische Anlässe beim Stottern und Stammeln vor, so ist eine Heilung nach ihm wohl möglich. Das gleiche gilt bei fehlerhafter Aussprache einzelner Laute und Silben. Er gibt hier eingehende Anleitung, wie der Sache beizukommen sei. Die Kinder müssen nicht nur ruhig und langsam sprechen, sondern auch klar und deutlich lautieren oder modern ausgedrückt artikulieren, wobei der Lehrer die betreffenden Laute und Silben scharf akzentuiert vorzusprechen hat. Wertvoll ist es, wenn der Schüler stets von dem, was er in Worten ausdrücken soll, einen klaren Begriff hat. Um überhaupt bei der Heilung dieser Fehler Erfolg zu haben, heißt es: „Man muß sich hier mit den Kindern zum Kinde machen können, und sich erinnern, daß man in vielen Gelegenheiten kindischer ist als sie, wenn man sich schämet, sich bis zu ihnen herunter zu lassen."[2])

Von der Behandlung der Blinden redet Andry ebensowenig wie von einer solchen bei Schwachsinnigen. Dagegen fertigt er die Annahme eines Schriftstellers, „daß sich die Zärtlichkeit und Grobheit des Geistes stets offenbarlich in der Nase zeige," als widersinnig ab[3]).

---

1) S. 533 bis 536.

2) S. 553.

3) Allerdings hat später der bekannte Physiognomiker J. K. Lavater, 1741 bis 1801, in seinem Werke: Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe. Leipzig und Winterthur 1775 bis 1778. Mit 342 Kupfern und 500 Kupfern im Text — die seelischen Eigenschaften auch auf Grund der Nasenbildung zu deuten gesucht.

Sehr eingehend befaßt er sich mit der Beseitigung der verschiedenen Krüppelleiden[1]), indem er die einzelnen Verkrümmungen nicht nur eingehend beschreibt, sondern auch genaue Verhaltungsmaßregeln gibt, die sowohl das bereits vorhandene, als auch das möglicherweise auftretende Gebrechen nach der prophylaktischen Seite hin betreffen, wie das ja in bezug auf den letzteren Umstand der Tendenz des Buches gänzlich entspricht. Die für diesen Punkt vorgetragenen Anschauungen lassen deutlich erkennen, daß wir in Andry einen nicht unbedeutenden Vorläufer der Schulhygiene zu sehen haben. Einmal heißt es da: „Mittel, zu verhindern, daß die Kinder den Bauch nicht zu sehr voraus tragen. Mittel, denselben einen platten Rücken zu erhalten. Wie man die Kinder in Ansehung des letzten Punktes setzen soll: absonderliche Stühle hierzu.“ [2])

Dann wieder gibt er Anweisung: „In welcher Leibesstellung die jungen Mägdchen nähen, lesen, an Tapeten arbeiten sollen, usw. ... An was für Tischen die Kinder schreiben sollen.“ [3]) Hier ist er mit wirklich brauchbaren Vorschlägen, in denen oft die Gymnastik eine bedeutsame Rolle spielt, tatsächlich unerschöpflich. Daß dabei hin und wieder recht fragwürdige Ideen mit unterlaufen, wie schon betont, ist leicht zu erklären und nicht weiter tragisch zu nehmen. Auch ein Andry durfte hoffen, daß auf seinem Grundrisse der wirkliche Bau, wenn auch in modifizierter Form einmal entstehen würde. Das ist geschehen, und sehr oft, ohne die grundlegenden Gedanken unseres Bahnbrechers zu erwähnen.

II. Taubblindenbildung in alter Zeit.

Die Erziehung der Taubstummblinden hat, infolge der günstigen Bildungsresultate bei der berühmten Amerikanerin Helen Keller, in vielen Kulturländern besondere Behandlungsinstitute für diese Abnormen geschaffen, die sich großer Wertschätzung erfreuen. Dem entsprechend hat auch die Literatur[4]) dieses Zweiges der Spezialpädagogik eine außerordentliche Bereicherung erfahren. Dieser Umstand aber führte hinwiederum dazu, auch der historischen Seite des Gegenstandes mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Der wohl älteste Fall einer Taubblindenbehandlung findet sich in der Bibel. Hier heißt es im Evangelium des Matthäus, Kap. 12, Vers 22: „Da ward ein Besessener zu ihm (Jesus) gebracht, der war blind und stumm; und er heilte ihn, also daß der Blinde und Stumme beides redete und sah.“

Nun vergehen viele Jahrhunderte, ehe der Taubblinden wieder gedacht wird. Dies geschieht erst im Anfange des 18. Jahrhunderts.

In den Jahren 1720, dann 1732 und nochmals 1737, war in London ein Werk mit folgendem Titel erschienen: The supernatural philosopher .... of Mr. Duncan Campbell .... By W. Bond. Hiervon erschien dann 1742 in Berlin auch eine deutsche Ausgabe: Der übernatürliche Philosoph, oder die Geheimnisse der Magie, nach allen ihren Arten deutlich erkläret .... Nebst D. Wallis Methode, taube und stumme lesen, schreiben und jede Sprache verstehen zu lernen. Aus dem

[1]) Vgl. Kirmsse, N. Andry, der Verfasser des ersten Lehrbuches für Krüppelbehandlung. Zeitschrift für Krüppelfürsorge. Die Arbeit befindet sich noch im Druck.

[2]) S. 115.

[3]) S. 118.

[4]) Vgl. Kirmsse, Bibliographie der Taubstummblindenpädagogik, I. Eos, IV. Jahrg. 1908, S. 276 f. — Außer den Werken von Carton, Wade, Riemann, Hoppe, dürfte wohl das von Lenderink, Blind en Doofstom tegelijk. Haarlem 1908. II. Ausgabe, gr. 4⁰. 435 Seiten mit 262 Abbildungen, das bedeutendste und umfangreichste sein.

Englischen ins Deutsche übersetzt und mit einigen nöthigen und dienlichen Anmerckungen versehen." [1]) Das Titelkupfer zeigt einen intelligent dreinschauenden, mit einer der Zeit entsprechenden Allongeperücke versehenen Mann in mittleren Jahren, nämlich den „taub und stumm gebornen Edelmann" und „übernatürlichen Philosophen", Herrn Campbell, den seine Zeit als ein „Wunder-Kind" nicht genug bewundern konnte. Die Schrift selbst beginnt mit recht langatmigen Einleitungen und Vorreden. Hierauf folgt ein ebenso gehaltener Lebenslauf des Herrn Campbell, in dem sich nicht nur ein 20 Seiten langes Kapitel über die Methode der Taubstummenbildung [2]), sondern auch nicht wenige Mitteilungen über verschiedene Arten von Abnormen, Krüppeln, Blinden usw. befinden. Den Hauptinhalt machen natürlich allerlei Ansichten über die Kunst der „Wahrsagerey", in der sich Herr Campbell eifrig betätigte, über Dämonen, Spiritismus, Hexerei und Zauberei aus. Über die Taubstummen und ihre Bildung wird selbstverständlich, mit Rücksicht auf Herrn Campbell, nur in der anerkennenswertesten Weise geredet und der Verfasser tut sich nicht wenig darauf zugute, den einfachen und ungelehrten Menschen mit dem Wunderwerke der Taubstummenerziehung und dem redenden „Stummen" zu verblüffen. Von den beigegebenen Kupfern enthält eins ein vollständiges Fingeralphabet, ebenso ist ein besonderer Abschnitt überschrieben: „Von der Gewohnheit der Alten, mit den Händen und Fingern zu reden." [3])

Ferner wird ein Buch vermerkt [4]), das in der Literatur der Taubstummenbildung nicht bekannt zu sein scheint, dem Titel nach aber immerhin Interesse beanspruchen dürfte. Er lautet: „S. Hentschel, Des tauben Ohr, oder Unterricht, Trost und Vermahnung für diejenigen, so an ihren Gehör verletzt sind." 1687.

Seite 82 bis 83 der Bond-Campbellschen Schrift befindet sich nun auch ein kurzer Bericht über ein taubblindes Mädchen, mitgeteilt nach den Aufzeichnungen des Bischofs Burnet [5]). Der Bericht lautet:

„Der Bischof Burnet erzehlet in seinen Reise Beschreibungen eine fast ungläubliche Geschicht, die aber doch, wie er sie erzehlet, dessen ungeachtet von uns geglaubt zu werden verdienet. Er versichert von einem jungen Frauenzimmer zu Genoa, so nicht nur allein taub und stumm, sondern auch noch blind darzu gewesen, daß diese Jungfer, wenn sie ihre Hand auf ihrer Schwester Mund geleget, alles gewust, was jene gesagt hätte."

So dürftig diese Mitteilungen an sich auch sein mögen, so beweisen sie doch die gelungene Ausbildung einer Dreisinnigen, von der allerdings nicht feststeht, ob sie sich der Lautsprache bedient habe.

---

[1]) Die Schrift scheint in Deutschland wenig bekannt geworden zu sein, denn wir finden sie nur in Dr. Schumanns Katalog der Samuel Heinicke-Ausstellung verzeichnet. Siehe Eos VI. Jahrg. 1910, S. 198.

[2]) S. 64 bis 84.

[3]) Die Seiten, die den Abschnitt enthalten, folgen gleich nach dem Inhaltsverzeichnis, sie sind nicht paginiert.

[4]) S. 59. — Das Buch scheint ein englisches Original zu sein. — Eine umfassende Bibliographie der Taubstummenbildung wäre sehr zu wünschen!

[5]) Gilbert Burnet, 1643 bis 1715, Bischof von Salisbury, eine sehr energische und einflußreiche Persönlichkeit, hat sich namentlich als kirchenhistorischer Schriftsteller einen Namen gemacht. Nach seinem Tode gab sein Sohn Thomas Burnet von ihm noch heraus: Geschichte seiner eigenen Zeiten, nebst seinem Leben, worin zweifellos die Beobachtung über die Taubblinde enthalten sein dürfte. Vgl. J. G. Grohmann, Neues historisch-biographisches Handwörterbuch oder kurz gefaßte Geschichte aller Personen, welche sich durch Talente etc. einen ausgezeichneten Namen machten. Leipzig, I. Teil, 1796. S. 409.

Ein zweiter Fall ist ebenfalls der englischen Literatur entnommen. Er wurde zuerst in dem seinerzeit sehr geschätzten Gentlemans Magazin, von September 1757, veröffentlicht. Und ging dann in das Hamburger Magazin, 20. Teil, S. 300 f. über. Später wurde er im Archiv für Geographie usw., und zwar in dessen 3. Jahrg. 1812 neu abgedruckt. Eine letzte Wiedergabe erschien endlich im 44. Jahrg. 1898 in dem von Dr. Matthias begründeten und seit langen Jahren von dem als Methodiker bekannten Direktor Vatter in Frankfurt a. M. herausgegebenen Organ der Taubstummenanstalten in Deutschland usw., S. 381 bis 383.

Auch hier handelt es sich um eine Taubblinde, deren sogenannte „Krankheitsgeschichte" in einem Aufsatze, betitelt: „Merkwürdige Blinde", enthalten ist. Die Nachrichten über diesen Fall sind, im Vergleich zu dem ersteren, viel ausführlicher, wenngleich auch hier nur gewisse, auf die Schärfe der intakt gebliebenen Sinnesorgane sich beziehende Äußerungen mitgeteilt werden. Die Beobachtungen selbst stammen aus dem Erfahrungskreise des als Forscher und Sammler hochbedeutenden Arztes Ritter Dr. Hans Sloane[1]), womit es sich ohne weiteres von selbst erklärt, daß uns weniger der methodische Bildungsgang der Dreisinnigen, als vielmehr die Tätigkeit der beiden noch gesunden Sinne: Gefühl und Geruch, dargestellt wird.

Das betreffende junge Mädchen, dessen Namen nicht genannt wird, hatte Gesicht und Gehör durch die Pockenkrankheit verloren. Sie erlernte darauf die Fingersprache, in der sie bald eine große Fertigkeit erlangte. Besonderes Erstaunen bei ihrer Umgebung rief das Vermögen hervor, mit Hilfe des Gefühls nicht nur verschiedene Farben, sondern auch deren Nüancen[2]) zu unterscheiden. Eine große Abneigung empfand sie gegen Fremde, die sie mit Leichtigkeit durch den Geruch aus einer Anzahl Personen herausfand, während sie bei der Unterscheidung von Bekannten sich leicht irrte. Die sie umgebende Einsamkeit und Dunkelheit suchte sie durch eifrige Näharbeiten auszufüllen, wobei sie mit größter Sorgfalt zu Werke ging. Mit besonderer Vorliebe beschäftigte sie sich auch mit Schreiben und ihre Schrift soll der von Sehenden nichts nachgegeben haben. Ja sogar etwa ausgelassene Buchstaben seien ihr zur Kenntnis gelangt, um dann nachgetragen zu werden. Aus diesen Beobachtungen scheint hervorzugehen, daß die Taubblinde nicht etwa in der ersten Kindheit, sondern als schon fast erwachsene Jungfrau ertaubt und erblindet sein dürfte.

III. Kaiser Josef II. und der Abbé de l'Épée.

Bekanntlich wurde das k. k. Taubstummeninstitut in Wien auf Anregung Kaiser Josefs II. errichtet, der seinerseits anläßlich eines Aufenthalts in Paris die Tätigkeit des ehrwürdigen Abbé de l'Épée als Taubstummenbildner aus eigener Erfahrung kennen und schätzen lernte.

---

[1]) Sir H. Sloane, ein Schotte von Geburt, 1660 bis 1753, zeichnete sich schon mit 16 Jahren in den Naturwissenschaften aus. Er studierte Medizin und promovierte unter Sydenham in London, unternahm dann weite Reisen, die ihn bis nach Jamaika führten. Vom König Georg I. 1716 zum Baronet und Ritter ernannt, tat sich dieser „Freund der Menschheit" nicht nur durch große Uneigennützigkeit gegen die Armen hervor, sondern er handhabte seine ärztliche Praxis mit beispielloser Pflichttreue und Sicherheit. 1727 wurde er als Nachfolger Newtons zum Präsidenten der Königl. Gesellschaft in London erwählt. Seine Bibliothek umfaßte 50.000 Bände. Diese, sowie die in seinem Besitze befindlichen Sammlungen vermachte er nach seinem in hohem Alter erfolgten Tode der Allgemeinheit. Sie bilden noch heute den wertvollsten Bestandteil des Britischen Museums in London. Vgl. J. G. Grohmann, Neues historisch-biographisches Handwörterbuch usw. Leipzig. VII. Teil. 1799. S. 192 f.

[2]) Ähnliches wird auch von Helen Keller berichtet.

Die angedeutete Reise führte der Kaiser im Jahre 1777 aus, und zwar unter dem Inkognito eines Grafen v. Falkenstein[1]), um möglichst unerkannt und wenig belästigt sich dem Studium der Sitten und Gebräuche, wie überhaupt dem Kulturzustande der bereisten Gegenden eingehend widmen zu können.

Über den Aufenthalt des Monarchen in Paris hat ein Augenzeuge, der verabschiedete Militär Ritter du Coudray, einen besonderen Bericht herausgegeben, der kurz nach Abschluß der Reise erschien, mehrmals wieder aufgelegt wurde und bald darauf auch in einer deutschen Übersetzung zu haben war.

Das Büchlein, 120 Seiten stark, heißt: Der erlauchte Reisende. Denkwürdige Nachrichten von dem Aufenthalte Seiner Majestät des Kaisers in Paris, der Königinn von Frankreich zugeeignet von dem Ritter du Coudray. Teutsch. Zweyte, verbesserte und vermehrte Ausgabe. Augsburg, bey Albert Friedrich Bartholomäi. 1777.

Seite 37 bis 39 ist die Begegnung des Kaisers mit dem Abbé wiedergegeben:

„„Hier folgt eine, empfindsamen Seelen schätzbare, der Menschlichkeit theure, vielleicht noch nicht genug bekannte Geschichte. Ich bin selbst bey dem Manne gewesen, von welchem die Rede ist, um vom wahren Hergang der Sache genaue Erkundigung einzuziehen. Der Herr Graf von Falkenstein hatte von der Schule des Herrn Abbé de l'Épée für Taube und Stummgebohrne gehört, einer Anstalt, welche der ämsige Gelehrte bisher mit edelm Eifer wider alle Neider glücklich behauptet hatte. Der Prinz wollte die Lehrart des wackern Mannes selbst untersuchen: er begab sich in die Bewohnung desselben; unterhielt sich lange mit ihm; und fragte ihn endlich: ob er nicht irgend einem Freunde ein dem menschlichen Geschlechte so nöthiges, so heilsames Geheimniß anvertrauen wolle? Der Abbé gab ihm zur Antwort: „Mein Herr Graf, ich habe mir zwar von der Regierung zween taugliche Menschen ausgebeten, um ihnen meine schwache Kenntnisse in dieser Sache mitzutheilen, allein meine Bitte ist mir noch nicht gewährt worden.“ „So werde ich, erwiederte der Prinz, gleich Befehle geben, daß man in Wien zween verständige Menschen aufsuche, die ich Ihnen anvertrauen will, damit Sie die Gütigkeit haben mögen, sie in Ihren wundervollen Geheimnissen zu unterrichten, um in meinen Reichen dergleichen armen Menschen zu Hülfe zu kommen.“ Er gestattete nicht, daß ihn der Abbé begleitete, und fügte diese merkwürdige Worte hinzu: „Mein Herr Abbé, Ihre Zeit ist zu kostbar, als daß Sie dieselbe in eitelm Gepränge verlieren sollten: Sie müssen von derselben Gott Rechenschaft geben.“ Im Herausgehen aber legte er auf den Schreibtisch des Abbé zwey Rollen, jede mit 25 Luisdor zum Beßten der armen Gebrechlichen, welche dieser gute Bürger in seinem Hause unter der Aufsicht einer Frau erziehen läßt.

Den Tag darauf schickte der Herr Graf von Falkenstein dem Herrn Abbé eine goldene Tabatiere sammt einer Denkmünze, auf welcher sein Bildniß geprägt ist.““

Soweit der Bericht. In einer Anmerkung fügt der Übersetzer noch hinzu: „In Teutschland sind Schulen vom nämlichen Endzwecke und glücklichen Er-

[1]) Die ehemalige Reichsgrafschaft Falkenstein gehörte einstmals zum Herzogtum Lothringen.

folge berühmt: eine des Herrn Kantor Heinecke[1]) zu Eppendorf bey Hamburg; die andere des H. Pfarrer Arnold[2]) zu Groslinden ohnweit Gießen."

Durch diesen Besuch Josefs II. im Institute des Priesters wurde bekanntlich die Taubstummenbildung günstig beeinflußt. Nicht nur das Interesse für die Pariser Anstalt, und damit auch die materielle Unterstützung, nahm erheblich zu, denn nun zeigte sich auch der König Ludwig XVI. dem Abbé gewogen, indem er ihn und seine Schüler nicht nur besuchte[3]), sondern ihm auch eine Jahresrente aussetzte. Die jedoch für Österreichs Taubstummenwelt noch größere Bedeutung liegt darin, daß der Kaiser, wie er versprochen, zwei geeignete Männer sandte, die die Kunst des Taubstummenunterrichts erlernten, und mit Unterstützung Josefs II. und seiner Mutter, der Kaiserin Maria Theresia, in Wien diesen neuen Zweig am Baume der Pädagogik zu kultivieren begannen[4]).

IV. Dr. Venel, der Begründer der ersten Heilanstalt für jugendliche Krüppel zu Orbe im Jahre 1780.

Taubstummen- und Blindenanstalten hatte die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts der Welt gebracht und damit einen großen Fortschritt getan auf dem Gebiete der Abnormenbehandlung. Aber noch war nicht gesorgt für zwei Klassen der Anormalen, noch harrten Schwachsinnige und Krüppel der gleichen Berücksichtigung. Für letztere war die Zeit gekommen, als Prof. Dr. Johann Andreas Venel 1780 seine orthopädische Heilanstalt in Orbe in der Schweiz gründete.

Auch Venel[5]), der sich den übrigen Bahnbrechern der Abnormenbehandlung würdig an die Seite reiht, war lange Zeit vergessen, und von seiner Gründung kaum wenig mehr bekannt als die nackte Tatsache. Geboren am 28. Mai 1740 in Morges am Genfersee, verlor der Knabe in seinem fünften Jahre bereits den Vater. Doppelte Liebe und Fürsorge einer treuen Mutter ermöglichten ihm, der Neigung für einen wissenschaftlichen Beruf zu folgen. Unter den seinerzeit berühmten Professoren Cabanis und Tronchin widmete sich der junge Student dem Studium der Medizin und der Chirurgie. In Montpellier vervollkommnete er sich in der Anatomie und erwarb sich dort, noch nicht 20 Jahre alt, bereits die medizinische Doktorwürde.

Nach Abschluß der Studien ließ er sich in dem Städtchen Orbe nieder, um seinen Beruf auszuüben. Hierbei galt es ihm als ausgemacht, nicht nur seine Pflichten in den herkömmlichen Bahnen und Gepflogenheiten zu betätigen, sondern von Anfang an richtete er sein Augenmerk darauf, zu bessern und auszugestalten, wo nur immer möglich. Seine Mitbürger ehrten dieses löbliche Streben dadurch, daß sie seine äußere Lage zu verbessern sich angelegen sein ließen. Diese schönen Erfolge veranlaßten den bescheidenen Mann, seine Berufskenntnisse noch weiter zu vermehren. Er ging nach Paris, um sich nun

---

[1]) Richtiger Name: Heinicke, später in Leipzig.

[2]) Richtiger Arnoldi, 1737 bis 1783, Verfasser mehrerer Schriften über Taubstummenbildung, ist leider nicht dazu gekommen, die Idee einer Anstaltsgründung zu verwirklichen. Vgl. Walther, Geschichte des Taubstummenbildungswesens. Bielefeld usw. 1882. S. 56.

[3]) Es existiert ein schönes Gemälde von Gonzague Privat, das den Vorgang darstellt, wie der König mit seiner Familie dem Unterrichte de l'Èpées beiwohnt.

[4]) Vgl. Kirmsse, Josef May usw. Eos 8. Jahrg. 1912. S. 1f.

[5]) Vgl. die ausführliche, mit Abbildungen und einer Bibliographie versehene Arbeit: Kirmsse, J. A. Venel usw., Chirurgisch-Technisches Korrespondenzblatt für Chirurgie Mechaniker. 36. Jahrg. 1915, Nr. 2 u. 4.

ausschließlich mit Chemie, Pharmazie und Geburtsheilkunde zu befassen. Nach seiner Rückkehr nahm er nach kurzem Aufenthalte in Orbe, zunächst in Iferten Wohnung, um hier die sehr darniederliegende Hebammenbildung zu fördern, was er durch Gründung eines Hebammeninstitutes und durch Verfassen eines auf Kosten der Regierung gedruckten Lehrbuches in kurzer Zeit erreichte, wofür ihm der Professorentitel verliehen wurde. Später ließ sich Venel wiederum in Orbe nieder, um sich für den Rest seiner Lebenszeit ausschließlich der Behandlung jugendlicher Krüppel zu widmen, jedoch nicht, ohne vorher — trotzdem er schon 39 Jahre alt geworden war — abermals in Montpellier sein gesamtes ärztliches Wissen auf einen wesentlich noch höheren Stand zu bringen. Diese anhaltende rastlose Arbeit verzehrte indessen frühzeitig seine Kräfte, so daß er bereits am 9. März 1791 aus diesem Leben schied, in einem Alter von nur 50 Jahren.

Durch Zufall war Venels Interesse für die Krüppelbehandlung rege geworden. Einer seiner Freunde, der Pfarrer Nicati zu l'Isle, übergab ihm seinen kleinen Sohn, der an einer störenden Deformität der Füße litt, die seit den Zeiten des Altertums als sogenannte Klumpfüße bekannt ist. Bisher hatten die verschiedensten, hervorragenden Ärzte, wie Hippokrates, Paré (Pareus), der Reformator der Chirurgie im 16. Jahrhundert, Fabricius von Hilden (Hildanus) usw., versucht, dieses Übel zu beheben, was ihnen indessen in nur sehr unvollkommener Weise gelungen war. Venel versuchte sich nun von neuem an dieser Verunstaltung, und siehe da, es gelang ihm eine vollständige Heilung des Knaben, der nunmehr wie andere Kinder auf seinen Füßen stehen und mit ihnen gehen konnte. Der somit gewonnene Erfolg und die durch das nachfolgende Studium erlangten anatomischen Kenntnisse veranlaßten ihn, einen zweckmäßigen Plan zu entwerfen, um fortan „Krüppel zu wohlgebildeten Menschen umzuschaffen". Die Erreichung des Zieles ließ sich nach seiner Meinung insbesondere durch Gründung eines entsprechenden Heilinstitutes für jugendliche Krüppel zweifellos vollkommen erreichen, wenn die Patienten in dieser Anstalt so lange verblieben, bis sie von ihrem angeborenen Leiden befreit waren.

Im Jahre 1780 ging Venel an die Ausführung seines Vorhabens. Zwei ihm gehörige Häuser in Orbe baute er mit erheblichen Kosten zu einem geräumigen Institute um und eröffnete darin die erste Krüppelheilanstalt der Welt.

Seine Aufgabe war dreifacher Art und dementsprechend gliederte sich die Anstalt auch in drei Abteilungen: die Bandagenwerkstätte zur Herstellung der benötigten Maschinen und Apparate, das orthopädische Krankenhaus und die Schule. Für die erstere berief er geschickte Arbeiter, um sie in diesem neuen Spezialfache auszubilden; dem Krankenhause stand er selbst vor; und für die Schule hatte er ständig mehrere Lehrer angestellt, die jedoch meist Einzelunterricht erteilten, da die Zusammenstellung von Klassen sich, entsprechend den Leiden der Kinder, nicht immer bewerkstelligen ließ.

Bei der Organisation seines den Zwecken unserer heutigen Privatinstitute entsprechenden Sanatoriums, fand er in seiner geistvollen Gattin, dem Konsistorialassessor Melizet als Inspektor, seinem Bruder, einem Apotheker und seinem Neffen Jaccard, einem geschickten Mechanikus, die verständnisvollsten Mitarbeiter. Trotzdem blieben mancherlei Schwierigkeiten nicht erspart, die bei einem so neuartigen Unternehmen ja niemals ausbleiben können. Leider hatte auch er anfangs unter mancherlei Feindschaft zu leiden, da man an seiner Idee, der rationellen Heilung von Krüppelgebrechen, zweifelte, trotzdem er ein

Ehrenmann war; indessen beseitigten die rasch sich mehrenden günstigen Resultate abfällige Urteile und Verleumdungen bald. Ja, allmählich setzte eine so warme Verehrung für den menschenfreundlichen, stets hingebend um seine Patienten bemühten Kinderfreund ein, die seinen Ruhm weit über die Grenzen seines Vaterlandes hinaus verkündete.

Bezüglich der physischen Behandlung der Zöglinge stellte Venel folgende Grundsätze auf. Zunächst erstreckte sich seine Heilmethode hauptsächlich auf Krümmungen der Füße, der Unterschenkel, der Knie und des Rückgrates. Die Zöglinge durften für gewöhnlich nicht älter sein als acht Jahre. Während der Kur konnten sich die Kinder soviel wie möglich frei bewegen. In den meisten Fällen konstruierte der tatkräftige Arzt entsprechende Maschinen, von denen der Klumpfußapparat und das Streckbrett die allergrößte Anerkennung gefunden haben; für letzteres ist die Form, die ihm Venel gegeben hatte, fast bis in die Gegenwart hinein — selbstredend mit fortschreitenden Verbesserungen — maßgebend gewesen. Der Klumpfußapparat hat sich nicht so lange gehalten. Im großen und ganzen hatten jedoch die Venelschen Maschinen den Fehler, daß sie, da zu schwer und massiv, rein mechanisch wirkten, und im zweiten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts wurden sie durch Joh. Georg Heine[1]), den Gründer der ersten deutschen orthopädischen Heilanstalt in Würzburg, der die Federkraft in den Dienst der Maschinen einstellte, überwunden. Aber auch der Aufschwung der orthopädischen Chirurgie tat der ausschließlichen Verwendung von mechanischen Heilmitteln ziemlich Abbruch, da die Vornahme von Operationen sehr oft schneller zum Ziele führte als die langwierige mechanische Methode. In der Gegenwart ergänzen sich beide Heilarten aufs beste.

Hinsichtlich der psychischen und erziehlichen Beeinflussung der kleinen Patienten hielt sich Venel an eine streng individualisierende Methode. Da in seinem Institute Kinder aller Stände — die Armen vermochten freilich sein Bemühen nur mit herzlichen Dankesworten zu lohnen — vereinten und jedem einzelnen Rechnung getragen werden mußte, so herrschte ein lebhaftes, pädagogisches Treiben im Hause, das sich namentlich auf die in Rousseaus „Emil“ niedergelegten Prinzipien stützte.

Von Venels Schülern ist der Frankfurter Kaufmannssohn Wantzel[2]), der in Orbe von seinen Klumpfüßen befreit worden war, für die Methode des Meisters nachhaltig eingetreten. Er studierte später selbst Medizin, und wollte seinem Meister — der außer einigen kleinen, heute fast vergessenen Schriftchen kein größeres Werk hinterlassen hat —, dem er in seiner Doktordissertation ein ehrenvolles Denkmal errichtete, ein größeres Buch widmen, allein auch er starb in jungen Jahren. Wantzel hat für die Verbreitung der Ideen Venels in Deutschland viel beigetragen. In England und Frankreich waren namentlich Coxes Reiseschriften[3]) der Anlaß, daß man auf den verdienstvollen Schweizer Arzt aufmerksam wurde. Es dürfte darum recht und billig sein, auch jetzt sein Andenken zu erneuern und das in einer Zeit, wo die Krüppelfürsorge in Schulen und Anstalten blüht wie nie zuvor.

---

[1]) 1770 bis 1839. Dieser Heine, ein genialer Kopf, ursprünglich Mechaniker, später Dr. med. h. c., gleicht Venel in manchen Stücken.

[2]) Wantzel interessierte sich auch lebhaft für den Kretinismus. — S. Wenzel, Über den Kretinismus. Wien 1802. S. 9 f.

[3]) Coxe, Briefe über den .... Zustand der Schweiz. Zürich 1791. 2. Bd., S. 276 bis 278.

BERICHTE.

Das dänische Kriminalasyl der Schwachsinnigenfürsorge auf Livö.

Von Prof. Dr. Christian Keller in Brejning, Dänemark.

Es ist beinahe fünf Jahre her, seitdem der erste „Livö-Mann“ die Insel betrat, und dadurch wurde die Inselanstalt von der Welt des Gedankens in diejenige der Wirklichkeit übergeführt.

Dieser Zeitraum ist zu kurz, um ein endgültiges Urteil zu fällen — aber doch lang genug, um eine berechtigte Schätzung über die Durchführbarkeit des Planes zu erlauben, sowie auch über ihre bleibende Stellung in der Reihe derjenigen Veranstaltungen, welche die bürgerliche Gemeinschaft bewerkstelligt und bewerkstelligen muß, um solche schädliche Elemente zu eliminieren, denen nachweisbar die Fähigkeit mangelt, sich den gewöhnlichen Formen der Gesellschaft zu unterordnen.

Diese Schätzung soll ich, der Aufforderung der Redaktion gemäß, hier näher zu präzisieren versuchen.

„Livö“ begann ihr Werk mit einem Pavillon, der Platz für 20 Männer bot; sie ist jetzt im Besitz von drei solchen mit im ganzen 60 Betten, und hier hausen zurzeit mit Hilfe einiger Extrabetten 64 Männer. Im ganzen sind bis heute 76 Männer aufgenommen worden: von denselben sind 14 — definitiv oder versuchsweise — wieder entlassen worden. Von den 14 sind sechs in anderen Anstalten untergebracht worden, acht kehrten in die bürgerlichen Verhältnisse zurück. Vier von den sechs erstgenannten fanden Unterkunft in der Brejning-Anstalt für Schwachsinnige, einer kam in eine Anstalt für Geisteskranke und einer in die Arbeitsanstalt auf Sundholm. Von den acht andern sind zwei nach Amerika ausgewandert, zwei sind Seemänner geworden und sind außerdem Hilfsarbeiter, Boten oder ähnliches.

Außerdem wurden zwölf probeweise entlassen; der Versuch mißlang aber, weswegen sie alle nach kürzerer oder längerer Zeit nach der Insel zurückkehren mußten; bei einzelnen ereignete sich dies mehreremale.

Im Anfang lautete die Parole kurz: Wer einmal auf Livö gelandet ist, bleibt dort für den Rest des Lebens. Naturell und Vorleben schienen dafür zu sprechen. Und es kann auch nicht geleugnet werden, daß für verschiedene, besonders sexuelle Verbrecher diese Parole noch immer in Kraft steht. Jedenfalls so lange, bis man bei uns dem Beispiele anderer Länder folgt und in der Frage: „Kastration — Sterilisation“ vom Wort zur Tat schreitet.

Jedoch für einen Teil der Livö-Klienten gilt die Parole glücklicherweise nicht. Ihre Verbrechen sind nicht einem ihnen innewohnenden aktiven Verbrechertum entsprungen, sondern sind nur der Ausschlag ihrer geringen Widerstandsfähigkeit gegenüber denjenigen Versuchungen, die das Leben in der gewöhnlichen bürgerlichen Gemeinschaft ihnen bietet. Ihre schwachen Geistesfähigkeiten, ihr labiles und impulsives Wesen ist die Grundlage ihrer Schwachheit. Dies gilt besonders für die jungen Menschen im Pubertätsalter, diesem „gefährlichen Alter“ der geistig Minderwertigen. Werden sie in diesem Alter von dem für sie gefährlichen Milieu ferngehalten und irgendwo untergebracht, wo sie, wie es sonst der Fall wäre, durch fortwährende Wiederholung der Versündigung dem Schicksal entgehen, in die Form des Gewohnheitsverbrechers hinüberzugleiten, so ist Grund vorhanden zu hoffen, daß sie als relativ brauchbare Mitglieder zur menschlichen Gesellschaft zurückkehren können.

Die fünfjährige Erfahrung hat gezeigt, daß verschiedene der Livö-Männer als friedliche und nützliche Bürger in der kleinen Inselgemeinde leben, ohne sich Übertretungen nennenswerter Art zuschulden kommen zu lassen. Man muß geradezu durch die Krankengeschichte in der eigenen und des Betreffenden Erinnerung die Vergangenheit auffrischen, die seine Unfähigkeit bewies, draußen oder in gewöhnlichen Anstalten für Geistesschwache zu leben, und welche ihn in den Hafen von Livö führte, qua ultimum refugium.

Was die Deutschen eine Spätreifung nennen, kann man auch bei dieser Menschengattung antreffen, obgleich die Reife nie ganz normale Verhältnisse erreicht. Nach meiner Meinung dürfte es von Interesse sein, einzelne dieser Fälle näher zu betrachten und ich werde deshalb ein solches Beispiel anführen.

„A“ wurde am 16. Jänner 1914 vom Arrest nach Livö übergeführt. Er ist 36 Jahre alt und sieht wie ein gewöhnlicher Knecht aus, der an Arbeit gewöhnt ist. Sein Leben hat sich auch in den zwei Jahren, die er auf Livö verbracht hat, ganz so gestaltet, als ob er ein solcher und nichts anderes wäre. Er ist immer ruhig, höflich und freundlich, nur ab und zu etwas reizbar. Er „begleitet“ Pferde, pflügt, eggt, fährt mit Mähmaschinen und ist mit seinem Gespann sorgfältig, weshalb ihm sogar der Hengst der Insel anvertraut werden konnte. Er ist ein williger und ausdauernder, eifriger Arbeiter, den man nie zu ermahnen braucht. In seiner freien Zeit durchstreift er die Insel nach Belieben, raucht seine Pfeife und freut sich der Natur. Oder er liest oder spielt Karten mit seinen Kameraden. Der, welcher ihn nur von Livö kennt, fragt unwillkürlich: „Weshalb ist er hier und weshalb wird er nicht entlassen?“ Er verrät hier absolut keine Neigung, mit anderen in Streit



zu geraten, und macht keinen Verstoß gegen die tägliche Ordnung. Davon abgesehen, daß er nicht nach Gefallen fortreisen kann, gestaltet sich sein tägliches Leben vollständig wie dasjenige eines gewöhnlichen, „gedungenen" Knechtes.

Es ist aber auch Gelegenheit vorhanden, die Kehrseite der Münze zu sehen, die Seite, die sein früheres Leben prägt und die darin konkludiert, daß er von der Obrigkeit dazu verurteilt wurde, in Gewahrsam genommen zu werden. Dagegen fiel die Anklage weg, die wegen verschiedener gesetzlicher Übertretungen gegen ihn erhoben worden war.

Im April 1911 brannte auf Bornholm ein Haus ab, dessen Bewohner: Mann, Weib und zwei Kinder, nur im letzten Augenblick im bloßen Hemd gerettet werden konnten. Der Verdacht fiel auf ihn, er wurde verhaftet. Da er aber standhaft leugnete, der Schuldige zu sein, mußte er wegen Mangels an Beweisen auf freien Fuß gestellt werden.

Im Juni 1913 brannte wieder auf Bornholm ein anderes Bauerngut ab und die ganze Besetzung von 6 Pferden, 2 Füllen, 19 Kühen, 8 Kälbern und 22 Schweinen kam in den Flammen um. Der Besitzer, dessen Frau, Knecht und Magd, die alle schliefen, mußten, wie die Bewohner des andern Hofes, im bloßen Hemd aus dem Fenster springen.

Der gesamte Brandschaden der beiden Besitzungen betrug zirka 33.000 Kronen. Der Verdacht fiel auch diesmal auf ihn, der in einem Mietshaus in der Nähe wohnte und in berauschtem Zustande auf der Brandstätte gesehen worden war.

Er, der übrigens im besten Verhältnis zum Bauer stand, wurde auch diesmal verhaftet und in Arrest gesetzt, leugnete aber wieder hartnäckig, der Schuldige zu sein.

Indessen, nach Verlauf einiger Zeit bekannte er sich sowohl für diesen wie für den früheren Brand schuldig.

Beidemale war er stark berauscht gewesen.

Vor dem ersten Brande war er in Aakirkeby gewesen und hatte sich in verschiedenen Wirtshäusern herumgetrieben. Er war dabei so trunken geworden, daß er auf dem Markt der Stadt umgefallen und im Fall so glücklich war, eine gefüllte Branntweinflasche, die er in der Tasche trug, zu zerschlagen. Er wohnte damals in einem kleinen Haus mit einem Mädchen zusammen, das indessen später wegen seiner Brutalität im berauschten Zustand das Zusammenleben mit ihm aufgeben mußte. Zum Verbrauch dieses Haushaltes hatte er unterwegs eine Schachtel Zündhölzchen gekauft. Auf dem Heimwege kam er an dem zuerst genannten Bauernhof vorbei, deren Bewohner er gar nicht kannte. Aber durch zufälliges Berühren der Zündhölzchen in seiner Tasche fiel es ihm ein, daß er Feuer an das Dach legen könnte. Wie



gedacht, so getan. Er hielt das Zündhölzchen an das Stroh und bald loderte das Dach. Es fiel ihm aber nicht ein, an irgend eine Gefahr für die schlafenden Bewohner zu denken. Er ging ruhig seines Weges, ohne jemanden zu alarmieren. Da er inzwischen von herbeieilenden Leuten barhäuptig angetroffen wurde, und zwar in berauschtem Zustande, wurde er verhaftet. Wie früher erwähnt, ohne Resultat.

Auf ähnliche Weise gestaltete sich sein Verhältnis zum letzten Brand. Auch damals hatte er sich draußen angetrunken und zwar, um seinen Kummer darüber zu vergessen, daß das früher erwähnte Mädchen ihn verlassen hatte. Stark berauscht kam er nach Hause in seine Stube, wo er, in seiner Verlassenheit, sich hinsetzte, um weiter zu trinken. Er fand aber keinen Trost in der Flasche und wanderte dann zwecklos auf den Feldern des Nachbargutes herum. Zufällig kam er an einem dicht am Bauernhof stehenden Schober vorbei und als er seine Hände in die Taschen steckte, fühlte er wieder die Zündhölzchen, entzündete eines derselben, hielt es unten an den Schober und bald loderte sowohl der Schober wie auch der Hof. Er selbst begab sich ruhig nach Hause und schlief, ohne sich weiter um den Brand, die Gefahr desselben für die schlafenden Bewohner oder den Bestand der Tiere zu bekümmern.

Wie aus Obigem zu ersehen ist, geschah es beidemale in berauschtem Zustande, daß er, ohne eigentlich etwas Übles vorzuhaben, sich versündigte. Dieser verhängnisvolle Einfluß des Alkohols auf ihn zeigt sich indessen nicht bloß durch die pyromane Neigung und durch seine Brutalität gegen das Mädchen, mit dem er zusammenlebt, und gegen welches er in nüchternem Zustande gut ist, sondern auch in seinem Verhältnis zur öffentlichen Ordnung am Ort. Er war bald wegen der „Unruhe“, die er auf offener Straße anstiftete, sobald er etwas getrunken hatte, berüchtigt. Bei seinem gewohnten Herumstreifen traten diese Fälle, leichtverständlich, regelmäßig ein.

Eines Nachts wurde solcherweise der Polizei gemeldet, „daß ein Mann draußen in einem Garten läge und brülle.“ Der Schutzmann, der sich hinausbegab, fand drei Männer, die einen vierten hielten. Sie erklärten, daß sie zufällig die Stelle passiert hätten und durch furchtbares Geheul aufgeschreckt worden wären. Indem sie diesen Lauten nachgingen, fanden sie eine brüllende Person, die sich in den Blumenbeeten eines neu angelegten Gartens herumwälzte. Der Besitzer, der mit dieser Gartenbehandlung nicht zufrieden war, kam herbeigelaufen, der „Mann“ bot ihm aber nur Schläge und zerriß dessen Anzug von oben bis unten. Es gelang darauf den drei Männern, ihn wieder zu Fall zu bringen und ihn unten zu halten, bis die Polizei kam, um sich seiner anzunehmen, worauf er seinen Rausch im Detentionslokal der Stadt ausschlief, wo er allmählich ein häufiger Gast wurde. So geschah

es auch an einem Tag, als er in berauschtem Zustande wie ein Wilder auf dem Markt in Rönne herumlief, die Leute berührte, ihnen Schläge androhte, die Kinder bis in die Schule hinein verfolgte und endlich im Arrestlokal untergebracht wurde.

Oder ein anderesmal, als die Polizei genötigt war, ihn aus einem Wirtshaus herauszuholen, wo er sich betrunken hatte und darnach in „Berserker"-Wut Scheiben einwarf, die Türe entzweischlug, die Gäste überfiel und deren Kleider zerriß.

Von diesem auf Livö so friedfertigen und nützlichen, aber draußen ebenso gefährlichen und gewalttätigen Mann meldet die Geschichte übrigens, daß er der Sohn eines Trunkenboldes war, daß er als Kind körperlich schwach und auch in geistiger Beziehung sehr zurück war, daß er in der Schule so gut wie nichts lernen konnte, gleichwohl aber zur üblichen Zeit konfirmiert wurde. Im erwachsenen Alter hat er zweimal interkurrente Psychosen gehabt, so daß er auf der sechsten Abteilung des Kommunehospitals in Kopenhagen aufgenommen werden mußte, von wo er später nach dem St. Hans-Krankenhaus überführt wurde; ein anderesmal fand er im Spital für Geisteskranke in Wiborg Aufnahme. Beidemale begann er gleich nach seiner Entlassung wieder zu trinken.

Er selbst ist mit seinem Aufenthalt auf Livö zufrieden, abgesehen von der Freiheitsberaubung, weil er die Insel nicht verlassen kann. Er betrachtet es aber als selbstverständlich, daß die Zeit seiner Rückkehr zum freien Leben bald eintreten muß, da er sich jetzt zwei Jahre lang tadellos aufgeführt hat. Daß die Veränderung vor allem vom „trockengelegten" Milieu herrührt, in dem er jetzt lebt, dem mißt er natürlich keine Bedeutung bei.

Obgleich die Wahrscheinlichkeit stark dafür spricht, daß es ihm bei eventueller Entlassung ganz wie die beiden früherenmale gehen wird, als er aus einem längeren Anstaltsaufenthalt herauskam, nämlich daß der Alkohol wieder Oberhand über ihn erhält und ihn zum selben brandgefährlichen Unruhestifter verwandelt, wird ja doch der Tag kommen, an dem der Versuch gemacht werden muß; der Weg muß dann aber über die Brejning-Anstalt und die Familienpflege führen, bevor volle Freiheit gewährt wird, und zu jeder Zeit kann er nach Livö zurückführen, wenn der Versuch sich als unhaltbar erweist.

Wenn die abnorme Bevölkerung der Insel allein aus Männern wie er bestünde, würde die Kunst, eine Arbeit wie die, die jetzt dort oben ausgeführt wird, zu leiten und zu betreiben, wesentlich geringer sein, als sie faktisch ist. Wie es aber von selbst einleuchtet, geht es nicht so leicht. Obgleich ich bekennen muß, daß es mir, wenn ich den Blick über die Reihe der Livö-Männer zurückgleiten lasse, schwer



fällt, auf einen einzigen zu deuten, der den Milieuveränderungen zum Trotz sich in seiner früheren aktiven Kriminalität unverändert gehalten hat, offenbaren sich doch manche Gestalten, die kraft ihres Naturells viele Beschwerden verursacht haben und die sich mancherlei Unordnung und Versündigung gegen das Eigentumsrecht, die Disziplin oder die Sittlichkeit schuldig gemacht haben. Die Erfahrung hat aber gelehrt, daß allmählich, nachdem sich ein „fester Stamm" gebildet hatte, die neuangekommenen, unruhigen Elemente mit größerer Leichtigkeit in das gemeinsame Ensemble hineingleiten, die Ecken abgeschliffen kriegen und sich, oft widerwillig, oft unbewußt in gefälligeren Formen offenbaren.

Daß der alte Adam sich nicht mit einem Schlag vernichten läßt, sagt sich von selbst; in der ersten Zeit zeigt sich oft eine störende Neigung zu Vagabundenstreichen (Sabotage — sofern man will — mit einer mehr der Zeit entsprechenden Bezeichnung), dazu, sich als ein verteufelter Kerl zu zeigen, der alle Ordnung und Disziplin verachtet, oder der die alten Triebe herrschen läßt.

Wenn darum ohne äußeren Anlaß eines schönen Tages alle Waldbänke herausgerissen, alle Wegweiser umgeworfen sind, wenn das Badehaus, zur eignen Benützung der Männer errichtet, zerstört wird oder ähnliches, ärgert man sich wohl im Augenblick, lernt aber bald derartige „Würze" des Lebens mit aller Ruhe aufnehmen und merkt, daß es am schnellsten vorübergeht, wenn man nicht zu viel Wesens daraus macht.

Es könnte hier vielleicht am Platz sein, eines dieser schwierigen Individuen vorzuführen.

Über „M" erhält man die Aufklärung, daß er in geistiger Beziehung stets sehr zurück gewesen ist. Er war vier bis fünf Jahre alt, bevor er etwas reden konnte, und als er in die Schule kam, entdeckte man bald, daß es ganz vergeblich sein würde, ihn die allgemeine Volksschule besuchen zu lassen, weswegen er in eine „Hilfsklasse" versetzt wurde. Aber selbst hier war die Ausbeute so gering, daß es ihm niemals gelang, „zum Pfarrer zu kommen, um konfirmiert zu werden". Er war, heißt es, einer der schlechtesten Schüler der „Hilfsklasse". Mit großer Mühe lernte er etwas lesen und so weit kommen, daß er „auf eine Krone zurückgeben konnte". Sein Wesen war scheu und verschlossen; in der Regel war es unmöglich, ein Wort aus ihm herauszukriegen. Auf dem Spielplatz hielt er sich auch abseits von den andern, sprach nicht mit seinen Kameraden, nahm nicht an ihren Spielen teil, sondern stand verlassen für sich allein auf einer bestimmten Stelle an einer Bank, von wo er das Tummeln der andern beobachtete.

Selbst in seinem Heim wollte er mit andern nicht zusammen sein; er aß nur, wenn ihm das Essen in einem Zimmer serviert wurde, wo



er allein war. Wurde er verwiesen, verlor er vollständig seine Besinnung und schlug blindlings los. Bereits im Alter von zwölf Jahren fing er an zu vagabundieren und zu mausen, war oft mehrere Tage hintereinander von Haus und Schule fern und wurde wiederholtemale in einer oder der anderen Laube eines Koloniegartens versteckt gefunden.

Mit 19 Jahren machte er einen Selbstmordversuch mit einem Revolver, den er für gestohlenes Geld erstanden hatte. Bei diesem Anlaß wurde er auf der sechsten Abteilung des Kommunehospitales aufgenommen, wo er eine Zeitlang lag. Die Kugel konnte jedoch nicht entfernt werden. Nach seiner Entlassung ging es wieder mit häufigen Diebereien los; bald stahl er ein Fahrrad, mit dem er nur eine Tour radelte, um es dann an einem zufälligen Ort stehen zu lassen, bald unternahm er kleinere Gelegenheitsdiebstähle von Frucht, Kuchen, Uhren oder Geld, bald wiederum ernstere Einbruchsdiebstähle. Verhaftet und aus dem Arrest wieder entlassen, wurde er in einem Armenhaus untergebracht, von wo er indessen wiederholtemale entwich. Auf einem dieser Ausflüge machte er sich bei sechs Einbruchsdiebstählen schuldig. An einem Ort entnahm er ein Paar Stiefel, an einem andern sechs Dosen mit Sardinen, die er rasch vertilgte, an einer dritten Stelle betrug die Ausbeute acht Pakete Zigaretten; es dauerte nicht lange, bis sie alle in Rauch umgesetzt waren. Schokolade, Zuckerwaren, Kämme, Seife und ähnliches waren sonst in der Regel das Ziel des Einbruches.

Verhaftet und wieder entlassen, aus Rücksicht auf den mentalen Defekt, wurde er versuchsweise in einer Fahrradreparaturwerkstätte angestellt. Dessen Inhaber sagte bezeichnend genug, daß er wohl das Handwerk erlernen könnte, wenn einer beständig hinter ihm stünde; andernfalls liefe er davon. Man konnte ihn in die Stadt senden, zuweilen sogar mit 50 und 100 Kronen, ohne daß er sich an ihnen vergriff, zu anderen Zeiten mauste er alles Geld, das er zu fassen bekam, ein einzigesmal 15 Kronen. Das Geld verbrauchte er in der Regel zu Näschereien, nie zum Trunk. Wieder wurde er verhaftet und hinter Schloß und Riegel gebracht, wo er gewöhnlich stille vor sich hin saß. Dem Personal antwortete er gewöhnlich mit einem leisen „ja" oder „nein", wobei er verlegen zur Seite sah. Er wurde von neuem auf der sechsten Abteilung des Kommunehospitals aufgenommen, diesmal zur Beobachtung. Die hieraus folgende ärztliche Erklärung lautete: „Ausgesprochen geistesschwach; Strafe zwecklos; außerstand, durch ehrliche Arbeit seinen Unterhalt zu verdienen."

Danach fiel die Anklage gegen ihn weg, die Obrigkeit konnte ihn nicht mehr in Verwahrsam nehmen. Und im April 1914 wurde er auf Livö aufgenommen.



Hier legte er dasselbe scheue, verdrossene, schweigsame Wesen an den Tag. Zum Arbeiten mit den Händen ist er geschickt und führt die ihm auferlegte Arbeit auf dem Feld, im Holzhaus usw. befriedigend aus — so lange, als es ihm paßt! Kommt ihm aber das geringste in den Weg, ein Wort, eine Ermahnung oder ähnliches, dann ist es mit seiner Ruhe vorbei, er wirft das Werkzeug beiseite und geht in den Wald. Ihn hier zu finden ist sehr schwer, weswegen er auch wiederholtemale mehrere Tage fortgeblieben ist. Er ist beständig mit Entweichungsplänen beschäftigt; an verborgenen Stellen des Waldes zimmert er Holzflöße, bald unter Beistand eines freiwilligen Reisekameraden, bald mit Hilfe eines Individuums, auf das er „Druck" ausüben muß, indem er ihm im Weigerungsfall Prügel androht. Die andern fürchten sich vor ihm. Er ist herkulisch gebaut, mit besonders guten Körperkräften ausgestattet, schielend und drohend in seinem Wesen. Auch gegenüber den Aufsehern droht er: „Wart nur, mein Messer wird dich eines Tages treffen, wenn wir allein sind."

Die Kameraden lockt er nach entlegenen Stellen, „um mit ihnen zu sprechen". „Die Rede" besteht in der Regel darin, daß er durch Versprechen körperlicher Übermacht sich ihren Beistand bei seiner „Flößerarbeit" sichert. Als ein „gedungener" Mitarbeiter eines schönen Tages das Vorhaben verrät, dem gleich Einhalt geboten wurde, hielt er sein Versprechen, ergriff den Verräter, nahm ihn um den Leib und versuchte dessen Kopf gegen einen Treppenstein zu schlagen; hinzueilende Aufseher und die Kameraden wehrten die Gewalt ab.

Bis jetzt sind seine vielen Flößerversuche entdeckt worden und gescheitert. Mit einem „Freund" zusammen war es ihm einmal gelungen, mit einem sehr primitiven Floß in See zu stechen. Vorübersegelnde Fischer beobachteten indessen dies merkwürdige Fahrzeug und näherten sich. Auf die Frage: wohin? wurde ihnen geantwortet: „Nach Nykjöbing auf Mors." „Ebendaselbst wollen wir auch hin," erwiderten die Fischer, „laßt uns gemeinsam reisen". Und unter der Versicherung, daß ihr Schiffchen besser sei als der andern Floß, bekamen sie die beiden Schiffer auf ihr Fahrzeug hinüber, banden das Floß an dasselbe und kehrten nach Livö zurück. Bei der Ankunft daselbst legte M. körperlichen Protest gegen die Landung ein, so daß er übermannt und im einzigen Isolierungshaus, im kleinen „festen Haus" der Insel (dem früheren Eisraum), untergebracht werden mußte. Er zerstörte indessen mit dem abgebrochenen Ohr des Nachttopfes dieses, so daß er in eine andre Zelle übergeführt werden mußte, wo er verblieb, bis er sein Gleichgewicht wieder zurückerlangt hatte. Sonst hatten ein paar Tage im Bett genügt, um das gleiche Resultat zu erreichen.

Er pflegt nie, wie die andern, sich am Sonntag „putzen" oder

Sonntagskleider anlegen zu wollen oder an den gemeinsamen Sonntagszerstreuungen teilzunehmen. Schweigsam und verdrossen treibt er sich allein, in seinem Arbeitsanzug, im Wald oder längs des Strandes herum.

Eines Sonntags, als mein Besuch auf der Insel einen gemeinsamen „Waldausflug“ mit Kaffeegelage, Sackwettlaufen, Grammophon und anderem veranlaßte, sah man ihn, zur Überraschung aller, den Aufmarsch nach dem Walde begleiten, aber natürlich in Arbeitskleidern und in der entferntesten Ecke der Prozession.

Sehr lange wohnte er den Scherzen auch nicht bei; als der Kaffee getrunken war, verschwand er im Wald. Niemand beachtete dies weiter, da man sein Bedürfnis nach Einsamkeit kannte.

Später wurde aber entdeckt, daß er sich nach den Häusern zurückgeschlichen hatte, den wachthabenden Posten geschickt vermieden und einen Einbruch versucht hatte, der indessen mißlang. Vermeintlich aus Ärger hierüber tötete er den einen Schwan, der, ohne von seiner verdrießlichen Stimmung etwas zu ahnen, gegen ihn herangebraust kam. Mit einem Brett zerschmetterte er dessen Kopf.

Diese beständigen Schwierigkeiten mit ihm konnten nicht umhin, den Zweifel zu erwecken, ob er sich auch fernerhin für das relativ freie Leben auf der Insel eignen würde, oder ob er nicht lieber in einer geschlossenen Abteilung in permanentem Gewahrsam genommen werden müßte. Zufolge der geltenden Ordnung ruht diese Aufgabe auf der Ribe-Anstalt. An diese wurde deshalb ein Ersuchen in betreff seiner Aufnahme gerichtet; da er indessen wegen Platzmangels abgewiesen wurde, mußte er auf Livö verbleiben und, da das kleine „Feste Haus“ sich nicht zu permanentem Aufenthalt eignete, mußte er nach einer mehrmonatigen Isolierung daraus entfernt werden. Es wurde beschlossen, einen neuen Versuch zu machen, um ihn besser in das freie Ensemble einpassen zu können und es wurde ihm ein Vertrauensposten zugeteilt: „Pferden zu folgen“, was unter den „Männern“ als Ehrenaufgabe aufgefaßt wurde. Seitdem ist es im großen und ganzen gut gegangen. Er verrichtet seine Arbeit sicher und treulich, braucht keine Ermahnung bei der Arbeit, ist gut und sorgfältig gegen seine Pferde; hat eines derselben einen Schaden, läßt er nicht nach, bevor er durch sorgfältige Pflege die Wunde geheilt sieht. Er ist zugänglicher geworden, weniger verdrossen und schweigsam und lächelt stolz, wenn man seine Pferde als die am besten gehaltenen lobt. Er hat sogar an einer Kaffeegesellschaft beim Inspektor teilgenommen und seine Holzfloßarbeit scheint ad acta gelegt zu sein. Ob aber diese Haltung auf die Länge dauern wird, läßt sich noch nicht entscheiden. Möglicherweise ist es nur ein zeitweiliger Friede. Etwas Unruhe und Neigung

zur Gewalttätigkeit in letzter Zeit, sogar im kleineren, scheinen auf Ungünstiges zu deuten. Die Frage nach Unterkunft in der geschlossenen Abteilung in der Ribe-Anstalt oder anderswo wird sich dann bald wieder geltend machen.

Wie aus dem angeführten Fall zu ersehen ist, ist der Entweichungsdrang bei ihm wie bei vielen anderen wach. Und bei niemandem kann dies Anstoß erregen. Sie müßten mehr wie Menschen sein, wenn es anders wäre. Von ihrer eigenen Vollkommenheit überzeugt, wie sie beinahe alle in ihrer kindlichen Naivität sind, die ihnen ja auch die Leichtigkeit vorstellt, für den behaglichen Unterhalt des Lebens sorgen zu können, sobald sie nur im Lögsdör-Hafen eingelaufen sind und die Antecedentia, die sie nach Livö gebracht haben, nur für reine Lappereien anzusehen, wegen deren man nur kein Wort verlieren muß, werden verschiedene von ihnen von dem Gedanken beherrscht wegzukommen — ohne Erlaubnis, wenn diese nicht zu erlangen ist oder zu lange auf sich warten läßt. Deshalb sind Entweichungspläne täglicher Diskusionsstoff und, obgleich die Mehrzahl nicht über eine akademische Verhandlung darüber hinausreicht, gibt es andere, die nicht eher ruhen, bis der Versuch ein- oder mehreremale gemacht ist.

Und die Ausführung ist in vielen Fällen illustrierend genug: Vom ganz naiven Mann, der unverdrossen und unentwegt längs des Strandes der Insel herumwandert im festen Glauben, daß „es doch einmal in Lögsdör enden muß“, oder dem großen Kind in Mannesgestalt, der in der Dämmerung eine alte Holzbadewanne verstohlen nach dem Fjord hinunterschleppt und sich selbst in derselben anbringt, um bei der Gelegenheit schnell, glücklicherweise noch in seichtem Wasser, die Kunst des Gleichgewichtes kennen zu lernen, die ihn herauswirft, während die Badewanne, mit dem Boden nach oben, unbekümmert fernen Ländern zutreibt, bis zu den fähigeren Schiffsbaumeistern, die aus einem alten Wassertrog, alten Baumstämmen aus dem Wald und ähnlichem Holzflöße zusammenzimmern, die, wenn sie auch nicht segeln, so doch desto besser stranden können.

Und alle Achtung muß man dem jungen Auswanderer zollen, der auf zwei ins Land getriebenen und von ihm selbst mit einer Schnur zusammengebundenen Grundgarnpfählen reitend das gegenüberliegende Ufer erreicht, woselbst ein Einbruchsdiebstahl ihn verrät und ihn zur verlassenen Insel zurückführt. Oder die drei „Freunde“, die in einer Sturmnacht in einer alten undichten Prahm in See stachen, die unvorsichtigerweise in ihrem Bereich gelassen war. Die sie verfolgenden Motorfischerboote mußten des Wetters wegen unverrichteter Dinge zurückkehren, aber die drei, deren elendes Fahrzeug, ohne Steuer und Segel, wie eine Nußschale herumtanzte, erreichten wohlbehalten das andere Ufer. Unkraut!

Sie erfreuten sich jedoch nicht lange ihrer Freiheit. Das alte Gewerbe verriet sie und alle drei waren bald wieder drüben auf ihrem alten Platz einquartiert.

Wenn die Insel zur Sommerzeit von Grundgarn umzogen ist, welches von fremden Fischern ausgelegt wird, die in der Nähe ihre leeren Boote verankern, während sie selber nach Hause segeln, ist es verständlich und verzeihlich, wenn die Natur sich nicht bezwingen läßt und sie das Glück durch eine Schwimmtour nach den verlockenden Booten hinaus an sich zu ketten suchen. Oder wenn der Winter eine — möglicherweise gefährliche und unzuverlässige Brücke — zwischen der Insel und dem Festland schlägt, dann müßten sie andre Menschen sein, als sie es tatsächlich sind, wenn sie der Versuchung zu einem ungesetzmäßigen Ausflug nicht erlägen, deren Prophylaxe ihren Ausschlag in vermehrter Aufsicht, strengerer Absonderung, weniger Freiheit findet; möglicherweise auch in wochenlanger Bettlägerigkeit. Denn wie die Parole allgemein unter den Männern dort lautet: „Wir haben es gut auf Livö, aber die Freiheit!"

Trotzalledem ist es meine Überzeugung, die sich auf fünfjährige Erfahrung stützt, daß der Zweifel, der von verschiedener Seite gegen die Haltbarkeit des Inselversuches erhoben wird, zuschanden gemacht werden wird. Die Männer, um die es sich hier handelt, können, wie ausgesprochen worden ist, auf die Länge die relativ bedeutende Freiheit, die das Leben auf Livö prägt, nicht vertragen. Eines schönen Tages geht es schief und das Inselexperiment muß begraben werden. Ich glaube im Gegenteil, daß der Versuch erweitert und auch andernorts versucht werden wird.

Das Programm des täglichen Lebens besteht vor allem darin, diesen Männern ein Dasein zu schaffen, das so menschlich und natürlich ist, wie die Verhältnisse es nur erlauben können, als Ersatz für den Eingriff in die persönliche Freiheit, welche die bürgerliche Gemeinschaft sich gestattet hat, indem sie sie, mit Rücksicht auf ihr für die Gesellschaft gefährliches Naturell, für welches sie selbst keine Verantwortung tragen, ausschloß.

Keine schneidenderen Bande oder straffere Ordnungsregeln, als absolut nötig! Natürlich unter Wahrung der erforderlichen Ordnung und Disziplin. Übertretungen werden — wenn man will — unter voller individueller Rücksichtnahme mit Verweigerung verschiedener Freiheiten und Begünstigungen, Einziehen des wöchentlichen Arbeitslohnes, Betthüten während kürzerer oder längerer Zeit, allein oder bei „Hafersuppe", oder wenn es ganz schlimm ist, mit Unterbringen im „Festen Haus" bestraft.

In der Arbeitszeit verlangt man, daß die zugeteilte Arbeit sorg-

fältig ausgeführt wird, natürlich auch mit Rücksicht auf mögliche habituelle Arbeitsgewohnheit oder Arbeitsscheu. In der freien Zeit gewährt man vollständige Freiheit, sich über die ganze Insel zu bewegen (600 Td. Land)*) und diejenige Beschäftigung auszuüben, die dem einzelnen am besten zusagt. Vorausgesetzt natürlich, daß diese nicht mit der Ordnung kollidiert, die an Ort und Stelle aufrecht erhalten werden muß.

Während einige vorziehen, die Freizeit bei einer Pfeife, einem Mittagsschläfchen im Freien, Kartenspiel, einer Zeitung oder noch besser einem Buch — aus der aufblühenden Bibliothek der Insel — zu „vertreiben", sind andre eifrig dabei, die ihnen überlassenen Gartenstücke zu bebauen, die Früchte des Waldes zu pflücken (die Insel wimmelt von Himbeeren und Haselnüssen), Wohnungen für die ihnen überlassenen Tiere (Hühner, Kaninchen, Tauben), deren Pflege auch dem Eigentümer obliegt, aufzuführen und wieder abzureißen, einen Handel um sie zu führen und von ihnen zu sprechen. Die Ausbeute dieser Arbeit fällt dem einzelnen zur Ergänzung seines Wochenlohnes zu, sowie der Extralohn, der für Extraarbeit gewährt werden kann.

Der Tabak, der geraucht wird, der Kautabak, der gekaut wird, wird ihnen, innerhalb einer gewissen Begrenzung, von der Anstalt unentgeltlich zugestellt. Wird mehr gewünscht, kann der Betreffende es selbst für sein Geld kaufen.

Im Sommer wird in der Regel die Zeit zwischen Feierabend und Zubettgehen mit Fußballsport zugebracht, bei dem Aufseher und Männer als gute Kameraden teilnehmen und zu deren Entwicklung ab und zu fremde Fußballklubs vom „Kontinent" zum Kampf eingeladen werden. Waldausflüge zum eignen Wald der Insel und einmal jährlich eine Segeltour in den umliegenden Gewässern mit dem Motorboot der Insel, aber ohne Landung, Tanz nach Harmonika oder Grammophon untereinander, wenn die Zahl der weiblichen Bevölkerung nicht ausreicht, ein einzigesmal Dilettantenkomödie, Weihnachtsbaum, Fastnachtsscherze sind das, was die Insel an Zerstreuungen und Erheiterungen in der Einsamkeit bieten kann. Eins fehlt ihr aber, wie sie oft zu hören kriegt: ein Lichtspieltheater.

Es werden viele Briefe geschrieben, deren Porto von der Anstalt bestritten wird, es werden viele Wochenschriften besehen: „Das Familienjournal", die „Welt und Wir", Witzblätter, die gütige Hände zur Insel bringen. Und nach der „Lögstör Zeitung", von welcher jeder Pavillon ein Exemplar hält, werden die aktuellen Begebenheiten diskutiert, nicht am wenigsten der Krieg und dessen Ausgang.

---

*) Eine Tonde Land etwa 5 Morgen.

Von Zeit zu Zeit stattet der Pfarrer des Ortes auf der Insel einen Besuch ab und hält einen Gottesdienst, bei welchem die Teilnahme eine freiwillige ist.

Mit andern Worten: die Aufgabe ist die gewesen, den Männern in ihren Mußestunden Zutritt zu einer guten Beschäftigung zu geben, damit sie nicht, um die Zeit zu vertreiben, eine andre wählen, die nicht zum Guten ist.

Seine Klientel muß Livö aus einigermaßen gleichartiger Beschaffenheit fordern, mit der Variation, die durch die Klassifikationsfähigkeit der drei Pavillone ermöglicht wird: Geistig Unfähige, deren Intelligenzdefekt mit solchen moralischen Schäden kompliziert ist, daß die Erfahrung ihre zerstörende Fähigkeit in den allgemeinen Anstalten für Schwachsinnige und vor allem in der gewöhnlichen bürgerlichen Gemeinschaft beweist.

Wenn der Intelligenzdefekt nicht immer auf den ersten Blick den fremden Besuchern ins Auge fällt, weswegen die Frage: „Es fehlt aber doch nichts?" regelmäßig vorkommt, will ich daran erinnern, daß sich die Diagnose „Geistesschwach" nicht immer nach einer augenscheinlich verständigen und lebhaften Unterhaltung von einigen wenigen Minuten stellen läßt und daß die Mehrzahl der Livö-Männer, nach „Binet" gemessen, nicht über ein Verstandesalter von acht bis neun Jahren reicht; nur einzelne besitzen ein solches von zehn bis elf Jahren. Für den Fremden noch schwieriger, als die Beurteilung des Intelligenzdefektes, ist die Beurteilung des moralischen Defektes. Nur Kenntnisse von allen Einzelheiten in der Vergangenheit des Mannes und ein längeres Zusammenleben mit ihm unter tagtäglichen Verhältnissen kann auf befriedigende Weise diese Diagnose klarlegen.

Diejenigen, die der Insel einen Besuch abstatten, und möglicherweise bei ihrer Abreise von einer plaudernden Schar verabschiedender Männer zum Boot begleitet werden, müssen vor allem nicht vergessen, daß diese Männer wohl, rein körperlich gesehen, längst die Kinderschuhe ausgetreten haben, daß sie aber, geistig gesehen, noch in denselben stecken.

Das „Puerile" durchsäuert ihr ganzes Wesen und gibt auf zahlreiche Arten Ausschlag. Die versagende Selbstkritik, die, wie früher angedeutet, in einer auffälligen Selbstüberschätzung besteht, macht sie in Beziehung auf ihr zukünftiges Leben auf eigene Hand zu Sanguinikern und schlägt sie ihren eignen Fehlern und Mängeln gegenüber mit Blindheit. Ist entweder in der Anstalt oder außerhalb derselben etwas verkehrt gegangen, liegt der Fehler nie bei ihnen selbst, immer bei andern der Umgebung. Hat einer sich in verschiedenen „Stellungen" versucht, die er regelmäßig alle Monate wechselt, muß die Ursache

nie bei ihm gesucht werden — er ist, wie er sein soll. Allen Stellungen fehlt aber etwas. An der einen Stelle ist das Essen nicht gut genug, an einer andern die Arbeit zu streng, an einer dritten ist die „Frau“ zu mürrisch usw. usw.

Einer verließ eines Tages seine gute Stellung, wo er eine Zeitlang gewesen war, und wanderte zu Fuß von Jütland nach Tyen in sein fernes Heim, um sich zu beklagen. Und warum? Es hatte Pfannkuchen zu Mittag gegeben. Er wollte vier haben, die Frau des Hauses meinte, drei könnten genügen. Auf solch einer „verwünschten“ Stelle wollte er nicht bleiben und weg war er.

Ihr Auftreten wird von augenblicklichen Stimmungen beherrscht; sie handeln ohne Überlegung, einer zufälligen Eingebung folgend. Die Kunst im Umgang mit ihnen besteht darin, die Stimmung dahin zu schwingen, wo es für alle Teile am besten ist. Die derivierende Methode — um einen medizinischen Ausdruck zu benützen — ist hier oft probat. Man muß, gleichwie Kindern gegenüber, von „etwas anderm zu sprechen anfangen“. Das lokale Personal ist darin so bewandert, daß nichts Erstaunen erregt, während der Fremde desto mehr überrascht wird. So z. B. wenn er Zeuge ist, daß ich, ohne augenscheinlichen äußeren Anlaß, mit einem Strom von Scheltworten angeherrscht werde, worin Drohungen wie eine „Tracht Prügel, Totschlagen“ und dergl. mehr figurieren, um später zu sehen, daß der Betreffende, dessen Stimmung durch „ein andres Gesprächsthema“ in andre Bahnen geleitet ist, sich lächelnd und freundlich einfindet, um „Erlaubnis zu bitten, deinen Koffer zum Boot zu tragen.“

Dieses ihr ungleichmäßiges Wesen kann sie im täglichen Leben zu recht unruhigen und beschwerlichen Kombattanten machen, aber durch Gewohnheit und Übung gleitet der Verkehr in ziemlich ruhige Bahnen.

Ihr schwaches Gedächtnis trägt dazu bei, die Bedeutung ihrer vergangenen Untaten auszuwischen, die zudem, wie schon früher bemerkt, im Schutz der fehlenden Kritik zu den reinsten Kleinigkeiten zusammenschmelzen.

Wenn einer von ihnen, der auf Probe entlassen war, am Sylvesterabend vier große Schaufenster — im Werte von ca. 600 Kronen — mit einer Pistole einschießt und deshalb verhaftet wird, heißt es: „Ach Gott, kleine Neujahrsscherze.“

Wenn ein andrer in einer langen Reihe von Fällen mit eingefangenen kleinen Mädchen im Alter von drei bis vier Jahren Unzucht getrieben hat, indem er sie auf seinem eregierten Penis reiten ließ, ist er überzeugt, daß nur der „Professor“ ihn nicht herauskommen lassen will. Der Landrichter, ein solch guter Kerl, würde das Ganze vergessen sein lassen. „Er wollte den Kindern doch nichts zuleide tun.“

Ein dritter, der wiederholte Notzuchtsversuche auf dem Gewissen hatte, meint: „es sei so lange her (zwei Jahre) und es geschah ja auch nichts.“ Also laßt es vergessen und begraben sein.

Ich führe regelmäßig bei der Abreise von der Insel, nach meinen monatlichen Besuchen daselbst, eine wahre Leporello-Liste von Wünschen mit nach Hause: einer will eine Pfeife haben, eine lange, behauptet A eine kurze, sagt B, ein paar Tauben und Kaninchen usw. Wenn nun z. B. die Kaninchen hinaufgesandt werden, geschieht es, daß sie sofort auf dem Bollwerk, bei der Ankunft des Bootes, für zehn Öre oder ähnliches an einen andern Liebhaber verkauft werden. Der Verkäufer hat inzwischen vollständig vergessen, wie umständlich und vortrefflich er vor mir alle Freuden ausgemalt hatte, die er eben durch ein paar Kaninchen, ihre Pflege, Vermehrung usw. haben würde. Jetzt beherrscht ihn vielleicht die Lust nach Kautabak, die sein ganzes Interesse so stark fesselt, daß er zehn Öre den Kaninchen vorzieht.

Wie das Stimmungsleben ungleichmäßig und schwingend ist, so auch das Leben des Handelns. Man handelt nach der Eingebung des Augenblickes, ohne Bedenken und Überlegung der Folgen. Einer von ihnen hatte auf der Spitze eines Baumes ein Eulennest gefunden, worin vier Junge lagen. Da er gerne von Zeit zu Zeit die Freude genießen wollte sie zu sehen, es aber auf der andern Seite ziemlich beschwerlich fand, jedesmal auf die Spitze des Baumes hinaufzuklettern, nahm er die Jungen aus dem Nest, setzte sie, die noch nicht flügge waren, auf einen der untersten Äste des Baumes, schlang eine Schnur um deren Füße und band sie fest, ohne an die Folgen dieser weisen Ordnung zu denken. Und dieser praktische Vogelsteller ist 26 Jahre alt und macht in der Regel infolge seines vorzüglichen Mundwerkes und seiner moralischen, Phrasen auf den Fremden den Eindruck, als ob er für Livö „zu gut“ sei. Distanzenblender!

Der Besucher kann aber, wie eingeräumt werden muß, ein einzigesmal dort oben einen Mann antreffen, dessen Intelligenz so natürlich ist, wie sie zu sein scheint. Die der Aufnahme vorausgehenden Aufklärungen sind oft weniger befriedigend und genau als erwünscht, weswegen es schwierig sein kann, die richtige Diagnose im voraus zu stellen. In der Regel geht jeder Aufnahme auf Livö ein Aufenthalt in der Brejning-Anstalt zur näheren Beobachtung voraus. Platzrücksichten und anderes haben aber Ausnahmen von der Regel veranlaßt. Ist die Diagnose aber auf „Psychopathie“ gestellt worden, ausgeprägter moralischer Defekt ohne Intelligenzdefekt, wird der Betreffende von der Insel entfernt, trotzdem er möglicherweise in eben so hohem Grad wie einer der andern des Ausschlusses aus der Gesellschaft bedarf. Es muß aber seinet- und der andrenwegen sein. Er würde sich schwer



in das Ensemble mit den andern, den „Kindern in geistiger Beziehung", hineinfügen und die andern würden wiederum leicht in ihm einen „Führer" finden, der leicht ihre jetzige relativ freie Lebensweise kompromittieren könnte. Wenn der Psychopathe inselisoliert werden soll, muß es anderswo geschehen.

Daß die Livö-Männer in gewissen Beziehungen erwachsen, in andern Kinder sind, wird vermutlich mit hinreichender Deutlichkeit aus dem hervorgehen, was ich oben über sie und ihr Leben auf der Insel erzählt habe. Daß sie zudem „gefährliche" Kinder sind, bedürfte eigentlich für jeden einzelnen einer Dokumentation, durch Vorlegung der Akten und Krankengeschichten. Dies würde aber zu weitläufig und umständlich sein.

Ich will deshalb nur erwähnen, daß ihre „Gefährlichkeit" sich bald auf einem Gebiet, bald auf einem andern zeigt und derselbe Mann kann sehr allseitig sein; sollte ich aber jeden einzelnen Mann nach seinem am meisten ausgeprägten Fehler stempeln, so besteht die Gesellschaft dort oben zurzeit aus 18 Eigentums-, 16 Sittlichkeitsverbrechern, 12 Vagabunden, 11 Gewalttätern und 5 Brandstiftern.

Ein halbes Jahrhundert schwedischer Schwachsinnigenpflege.

Von Frau Direktor Alma Holmquist in Johannesberg.

Am Freitag, den 1. September 1916, fand in der Anstalt Johannesberg bei Mariestad eine Erinnerungsfeier statt, daß an diesem Tage vor 50 Jahren die erste Anstalt für Schwachsinnigenpflege eröffnet wurde. Das Fest erhielt durch den Umstand eine noch größere Bedeutung, daß es die Bahnbrecherin der Schwachsinnigenpflege in Schweden, Emanuella Carlbeck, war, die diese Tätigkeit begann, die dann auf Johannesberg fortgesetzt wurde, der ersten und zurzeit größten Anstalt dieser Art im Lande.

Die zu der Festlichkeit Eingeladenen versammelten sich um elf Uhr morgens im Andachtssaal der Anstalt, wo sie vom Vorsitzenden der Verwaltung, Regierungspräsident de Geer, willkommen geheißen wurden. Dieser gab in kurzen Zügen eine Übersicht über Entwicklung und Bedeutung der Anstalt als Werk der Barmherzigkeit, was auch von Staat und Provinzialversammlung anerkannt und durch Zuschüsse unterstützt wird. Er begrüßte besonders den Bischof des Stifts, den Vorsitzenden und stellvertretenden Vorsitzenden der Provinzialversammlung und überließ danach das Wort dem Bischof Danell. Dieser hielt nach dem Gesang des Chorals 145 eine warmherzige Betrachtung ab, ausgehend von dem Bibelworte: „Er hat alles wohlgemacht."

Der Redner erinnerte daran, daß die Arbeit, die hier niedergelegt ist, aus Liebe zu den Mühseligen, den von der Welt Verworfenen geschehen sei. Aus der kargsten Ackerkrume war es liebevollen Pflegerinnen geglückt, Ernten für die Ewigkeit zu erzeugen. Die, die pflegen, geben viel, aber sie bekommen auch viel zurück an Liebe. Nachdem Gottes Segen über die Arbeit der Anstalt herabgefleht war, wurde Gesangbuch-Nummer 257 gesungen.

Die Geschichte der Anstalt.

Hierauf hielt die Vorsteherin der Anstalt*) einen Vortrag über Gründung und Entwicklung der Anstalt Johannesberg. Wir geben hier einen kurzen Überblick über den Vortrag:

Emanuella Carlbeck, die Stifterin der Anstalt, wurde zu Norunga in Älfsborgs län geboren, wo ihr Vater Pfarrer war. Die Mutter war eine geborene Syk und Deutsche von Geburt. Sie war die Vorjüngste von sechs Geschwistern. Später zog die Familie nach dem Pastorat Berg in Skaraborgs län. (In diesem Zusammenhang kann es von Interesse sein, mitzuteilen, daß die Priesterfamilie Carlbeck von Karleby in Leksbergs socken stammt.)

Emanuella Carlbeck hat selbst bezeugt, daß sie am Anfang ihrer Tätigkeit unter den Schwachsinnigen viel Hilfe vom Bataillonsprediger Glasell hatte, der Religionslehrer an der Taubstummenschule auf der Neuen Werft war. Glasell eröffnete später selbst eine private Erziehungsanstalt, in die sowohl Taubstumme wie auch Epileptiker und Schwachsinnige aufgenommen wurden. Demnach war Glasell der erste in unserem Lande, der begann, schwachsinnige Kinder zu unterrichten; doch da Fräulein Carlbecks Anstalt die erste ist, die ausschließlich mit dem Gedanken an solche eingerichtet wurde, rechnet man gewöhnlich den Beginn der Schwachsinnigenpflege von dem Tage an, da sie ihr Heim öffnete.

Im Jahre darauf sah sie sich jedoch genötigt, ihre Anstalt nach Rastholmen in der Nähe von Falköping und später nach Rultomten bei Sköfde zu übersiedeln. Im Jahre 1868 verlegte sie ihr Heim in die Stadt Sköfde, wo sie bis 1875 blieb, in welchem Jahre die Anstalt nach dem ländlichen Eigentum Johannesberg vor Mariestad zog und wo sie bis zu ihrem Tode, im Jahre 1901, wirkte. Als sie ihre Tätigkeit auf der Neuen Werft begann, hatte sie vier und bei der Übersiedelung des Heimes nach Mariestad 32 Schützlinge.

Der Ankauf von Johannesberg war, kann man sagen, eine Handlung des Glaubens. Fräulein Carlbeck hatte keine andern Mittel

*) Eben unsere Autorin und gütige Freundin, Frau Direktor Alma Holmquist selbst. (Die Redaktion).

als eine staatliche Unterstützung von 5000 Kronen und die Jahrespensionen der Kinder. Durch freundliches Entgegenkommen von allen Seiten ging aber alles gut. Das Eigentum umfaßte 140 Tumland, von denen 60 Tumland jedoch sofort veräußert wurden. Es hatte die zur Landwirtschaft notwendigen Wohnungs- und Wirtschaftsgebäude. Der verfügbare Raum war jedoch von Anfang an ziemlich eng für die Familie von 47 Personen, die sie mit sich führte.

Im Jahre 1880 bewilligte der Landtag für Skaraborgs län ihr eine zinsenfreie Anleihe von 25.000 K. Hierfür und für einfließende freiwillige Gaben begann sie ein zeitgemäßes Schulgebäude aufzubauen, das 14 Schlafsäle, einen Andachtssaal, Zimmer für die Oberpflegerin und einen Teil der Arbeits- und Vorratsräume enthielt. Das Gebäude wurde am 29. September durch Bischof A. F. Beckman eingeweiht.

Da sie jedoch dem Landtage für eine bedeutende Schuld zu haften hatte, sah sie es als das beste an, die Anstalt ganz an denselben zu übergeben, was im Jahre 1883 geschah. Am 1. Januar 1895 zog Älfsborgs läns Landtag als Teilhaber in die Anstalt ein, gegen Erlegung eines gewissen Lösegeldes. Für diese Summe wurde 1896 das jetzige Schulgebäude erbaut, das sechs Schul- und Arbeitssäle, Schuhmacher- und Korbmacherwerkstatt, Lehrerinnenzimmer, Versammlungssaal usw. enthält. Ein paar Jahre später entstand ein anderes Gebäude, das Spiel- und Eßsäle enthält.

Der große Garten ist von Fräulein Carlbeck angelegt und entworfen.

Fräulein Carlbeck konnte sich 35 Jahre lang ihrer Lebensarbeit unter den Schwachsinnigen widmen. Und als sie am 10. September 1901 starb, war die Trauer groß unter den 90 Schützlingen, die sie um sich gesammelt hatte. Sie hatte ihnen ihre Liebe in reichem Maße gegeben und durfte dafür Liebe von ihnen ernten. Ihr Name wird von der Nachwelt in dankbarer und verehrender Erinnerung bewahrt.

Nach Fräulein Carlbecks Tode übernahm eine von den beiden Landtagen ausersehene Verwaltung die Anstalt. Diese Verwaltung besteht aus je drei Mitgliedern der beiden Läne mit dem Regierungspräsidenten von Skaraborgs län als Vorsitzendem.

In den letzten 15 Jahren konnte die Anstalt in hohem Grade erweitert und verbessert werden, dank der Opferwilligkeit des Landtages. So wurde 1904 eine Dampfwaschanstalt und 1905, als das Spielsaalgebäude niederbrannte, ein neues und größeres dieser Art erbaut. Endlich ist ein Asyl für Unbildbare hinzugekommen, das 1912 ein eigenes, geräumiges Gebäude mit Platz für 90 Schützlinge erhielt. Im selben Jahre wurde eine für die ganze Anstalt bestimmte Zentralküche mit Räumen auch für eine Bäckerei erbaut.

Der Staat fing auch recht bald an, Fräulein Carlbeck Anerkennung zu schenken. Sie erhielt nämlich 1871 eine Staatsunterstützung von 2500 Kronen, als Folge einer Eingabe des Amtsrichters Hasselrot im Reichstage 1869, drei Jahre lang 500 Kronen jährlich ihrer damals in Sköfde befindlichen Anstalt zu überweisen. Die Staatsunterstützung erhielt sie später alljährlich und sie wurde im Reichstage 1873 auf 5000 Kronen erhöht. Sie wird nunmehr in den für alle Abnormenschulen gemeinsamen Voranschlag eingerechnet, den der Reichstag alljährlich bewilligt.

Obgleich Fräulein Carlbeck auch eine kleinere Anzahl Unbildbarer in ihre Pflege nahm, begann dieser Teil der Tätigkeit erst eigentlich, nachdem die Landtage die Anstalt übernommen hatten; anfangs waren nur acht Asylisten. Nun sind im Asyl über 80 Plätze belegt.

„So ist dieses kleine Heim", schloß Rednerin ihren Bericht, „das Emanuella Carlbeck unter Gebet und Vertrauen zu Gott auf der Neuen Werft am 1. September 1866 eröffnete, zur größten Anstalt in Schweden herangewachsen und es wurde ein Samenkorn für die großartige Entwicklung, die die Schwachsinnigenpflege in unserem Lande erreicht hat."

Verteilung von Auszeichnungen und Medaillen.

Nun gab Regierungspräsident de Geer bekannt, daß der Vorstand gefunden hätte, mit äußeren Auszeichnungen die ehren zu müssen, die längere Zeit im Dienste der Menschenliebe in dieser Anstalt gewirkt hätten.

Damit wurde zunächst der Vorsteherin, Fräulein Holmquist, eine Adresse mit Text und einem Bild mit Ansichten von Johannesberg und Bildern des früheren und jetzigen Vorsitzenden und Vizevorsitzenden im Vorstande der Anstalt, dem Direktor und übrigen Vorstandsmitgliedern überreicht. Die Porträttafel (die Järnmarks Photographieatelier lieferte) war geglückt und schön. Der Text der Adresse lautete: „Der Vorstand für Emanuella Carlbecks Stiftung — Skaraborgs und Älfsborgs läns Anstalt für Schwachsinnige — bringt hiermit am Halbjahrhunderttage der Anstalt deren Vorsteherin, Fräulein Alma Holmquist, seine dankbare Huldigung für die fünfzehnjährige, pflichttreue, segensreiche Arbeit auf ihrem wichtigen Posten, Dank und Anerkennung mit dem Wunsche fortgesetzter, erfolgreicher Arbeit zum Frommen der Anstalt dar."

Hierauf wurden Medaillen der Kgl. Patriotischen Gesellschaft verteilt an:

in Gold: Rendant Svante Bäckström für 42jährigen Dienst,
Lehrerin Rosalie Aspeqvist für 31 Jahre;



in Silber an: Pflegerin Brita Stina Larsson für 39 Jahre,
Handarbeitslehrer Th. Svensson für 23 Jahre,
Meiereimamsell Emma Carlsson für 25 Jahre,
Aufseher Johann Carlsson für 21 Jahre.

Einige der Genannten hatten schon Medaillen inne, erhielten aber nun höhere Auszeichnungen.

Nach Verteilung der Auszeichnungen dankte der Herr Regierungspräsident den Empfängern noch mündlich für den langen und treuen Dienst und wünschte ihnen weiteren Erfolg während der Arbeitszeit, die ihnen noch beschert sein könne.

Fräulein Holmquist dankte im eigenen und der Dekorierten Namen für die Auszeichnung, die ihnen zuteil wurde.

Die zum Feste Eingeladenen besahen hierauf eine Stunde lang die verschiedenen Abteilungen der Anstalt, wobei besonders die reichhaltige, schöne und wohlgeordnete Ausstellung aller Arten Handarbeit die Aufmerksamkeit fesselte.

An Emanuella Carlbecks Grabe.

Um zwei Uhr standen die Festteilnehmer und eine große Anzahl Anstaltszöglinge an Emanuella Carlbecks Grabe auf dem Friedhof Mariestads versammelt, das für den Festtag besonders mit Blumen geschmückt war. Nach Gesang eines Liederverses trat Pfarrer Ålander an das Grab.

Er erinnerte daran, daß vor etwa zwei Monaten eine große Schar Männer und Frauen, die ihr Leben und ihre Kräfte in den Dienst der Schwachsinnigen gestellt hätten, auf diesem heiligen Platze versammelt gewesen seien, um Emanuella Carlbecks Gedächtnis ihre dankbare Huldigung darzubringen und einen Kranz auf ihr Grab zu legen. Zum selben Zwecke seien wir jetzt hier versammelt. Im Anschluß daran gab Redner ein Bild dieser edlen, selbstaufopfernden Frau, um zu zeigen, was Gott durch ein Menschenkind zu wirken vermocht habe. Ihr Leben war, wie Redner zeigte, ein Leben in dienender Liebe gewesen, so daß mit Recht auf sie die Worte angewendet werden könnten, die den Text ihrer Grabrede bildeten: „Ich bin mitten unter Euch als der, der dient.“ Nach dieser Schilderung vom Leben der Persönlichkeit der Verstorbenen las Redner folgendes hochgestimmte Gedicht des Pseudonyms „Adi“ vor:

Das Nardusopfer.

Das Opfer, das alles andere übersteigt,
Das Herz, das überströmt,
Fand es nicht gleichsam Gestalt
In ihres Geistes Träumen?
Das Sehnen, das leuchtete, und den Gedanken, der brannte,
Hatte sie vor seine Füße gelegt.
Eine Leidenschaft habe ich nur — Ihn!
Konnte sie es nicht gesagt haben?

Hätte er zu ihrer Zeit gelebt,
Wäre er ihr nahe geblieben,
Hätte sie sicher, ohne zu zweifeln,
Zu des Meisters Ehre geschafft
Wie Maria im Lande Juda
Den Alabaster und gebrochen
Ihn entzwei mit eifriger Hand
Und seine Narde ausgegossen.

Aber er ging nicht mehr hier
In der Schar der Seinen,
Der Alabaster für den, den sie lieb hatte.
Durfte es so sein und gehen?
Nein! Sie zerbrach in der Kinderschar
Das Herzensgefäß, das zarte.
Der Duft wurde so weit umhergeführt
Dem Herrn Christus zur Ehre.

Das war die Geduld der Heiligen,
Der Heiligen Glaube und Eifer,
Die Nardensalbe war Herzensblut;
Solches Opfer bleibt.
Stark ist die Tatkraft der Liebe,
Groß ihre verborgene Geschichte.
Ihr zur Erinnerung sei es gesagt:
Soli Deo gloria.

Der Redner legte darauf im Namen der Anstalt Johannesberg für Vorstand, Personal und Zöglinge einen Kranz auf das Grab, „geflochten von Blumen der Verehrung und Dankbarkeit."

Dr. Hermann Odhner, Emanuella Carlbecks Neffe, sprach hierauf im Namen ihrer nächsten Angehörigen und wollte an diesem großen Tage ihres Gedenkens mit Dankbarkeit an alles erinnern, was sie für ihre Nächsten gewesen war. Der Kranz, den er jetzt auf ihr Grab lege, sei vergänglich, wie er sagte, aber das Gedächtnis bleibt.

Die am Grabe zahlreich versammelten Zöglinge sangen darauf die bekannten Strophen aus dem finnischen Gesangbuch: „Selig die, die vom Schicksal der Welt —"

Zuletzt trat Bischof Danell an das Grab und sagte: „Dieses Grab ist geweiht worden, schon als es geöffnet war. Möge auch in Zukunft denen Frieden beschert sein, die sich diesem Raume nähern. Möge hier die stille Welt der Ewigkeit sie umschließen und mögen wir alle mit ihr im Heim der ewigen Liebe vereint werden!"

* * *

Mittagessen, von der Anstaltsküche bereitet, wurde für etwa 60 Personen gegeben im großen Spielsaal, der mit Grün, Flaggen, Reichs- und Landschaftswappen reich geschmückt war. Reden wurden gehalten für den Bischof und seine Gemahlin, für den Vorsitzenden im Länslandtag, Herrn Carl Persson in Stallerhult, und für den Anstaltsvorstand (von Herrn Carl Persson). Hierauf wurden die Telegramme vorgelesen, die in großer Zahl eingegangen waren, vom Regierungspräsidenten in Älfsborgs län, Husberg, vom Vorsitzenden des Landtages von Älfsborgs län, dem früheren Regierungspräsidenten Sjöcrona, von vielen verschiedenen Anstalten und bedeutenden Männern der Schwachsinnigenpflege, sowie auch von der großen Kellerschen Anstalt in Dänemark. Weiter hielt Oberinspektor Dr. Petrín eine Rede, in der er besonders die Bedachtsamkeit und Opferwilligkeit der beiden Västgötalandtage für die Schwachsinnigenpflege, teils die Bedeutung Johannesbergs als Vorgänger in seinem Gebiete betonte. Weiter wurde Emanuella Carlbecks Verwandten gehuldigt, von denen zwei Neffen und eine Nichte anwesend waren. Pfarrer Åländer betonte die Dankbarkeit der Anstalt gegen frühere Vorstandsmitglieder und Donatoren.

Endlich redete Dr. Ambrosius in der Eigenschaft als Vorsitzender des Vorstandes des Allgemeinen schwedischen Vereines für Schwachsinnigenpflege im Namen der übrigen Anstalten des Reiches.

Während des Mittagessens wurden vor dem Eßsaal einige Gesänge vom Sängerchor der Anstalt ausgeführt.

Freifrau de Geer, die Geburtstag feierte, wurde während des Essens Gegenstand einer einfachen, aber schönen Huldigung, indem der jüngste Anstaltszögling ihr einen Rosenstrauß überreichte und vier junge Mädchen, auch Zöglinge, einen Huldigungsgesang ausführten.

Nach dem Kaffee in der Wohnung der Vorsteherin war das schöne und bedeutungsvolle Fest zu Ende.

AUS DER PRAXIS.

Über Vorschulung taubstummer Kinder*).

Von weiland kais. Rat Joel. Deutsch, Wien.

Winke für Eltern, Ärzte und Lehrer.

Es darf wohl als unbestreitbar vorausgesetzt werden, daß das Stadium der direkten Unterrichts- und Erziehungsfähigkeit des Kindes nicht erst im Alter der sogenannten „Schulpflichtigkeit“ seinen Anfang nimmt, und wenn noch irgend ein Zweifel darüber bestünde, so würde die faktische Existenz der Kleinkinderschulen, welche dem eigentlichen Elementarunterrichte die Bahn eröffnen und sich seit Jahrzehnten als segensreich bewährten, die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer Vorschule befestigen.

Als Wilderspin vorerst nur die Kleinkinderbewahranstalten als dringendes Bedürfnis für den Nachwuchs der ärmeren Schichten der Arbeiter den Menschenfreunden so warm ans Herz legte, mochte er wohl selber keine Ahnung davon haben, daß diese Asyle für die aufsichtslose zartere Jugend der ihr „Brod im Elende essenden“ niederen Volksschichten dereinst zu einem Faktor der Kulturpolitik heranwachsen und die Bestimmung haben würden, ein pädagogisches Problem zu lösen, das, über die Kompetenz des Armenwesens hinausgreifend, den Beginn der planmäßigen und zielbewußten Erziehungstätigkeit in ein Alter zurückverlegt, das man vordem als ein dem Wirkungskreise der Schule noch entrücktes dachte.

---

*) Im Hinblick auf die epochale Eröffnung des ersten Kindergartens für Taubstumme am k. k. Taubstummeninstitut in Wien erachten wir den Abdruck dieses Aufsatzes von dem genialen ersten Direktor des allgem. österr. israel. Taubstummeninstituts in Wien, der im 27. Jahresbericht dieses Instituts vom Jahre 1880 erschien, für wertvoll.

(Die Redaktion.)

Fröbel und seine Nachfolger haben die Kinderbewahranstalten zu Kindergärten erhoben, welche, abgesehen von ihrem philanthropischen Nutzen, der bloß der Armut zustatten käme, bestimmt sind, die ersten Keime des geistigen Lebens selber zu warten und auf diese Weise entwicklungsfähig zu machen.

Im Kindergarten wird die betreffende Jugend im Anschauen, Sprechen und den Elementen des Denkens geübt, die in dem Denkprozesse fungierenden Seelentätigkeiten der Begriffs-, Urteils- und Schlußbilder werden angeregt und zur Tätigkeit angehalten, und tritt dann das schulpflichtige Alter ein, so findet die Schule ein Materiale an Begriffs- und Wortschätzen vor, das sie mühelos für ihre Zwecke verwerten kann.

Allein die so segensreiche Wirksamkeit der Kindergärten setzt einen Verkehr zwischen dem Kinderwart und den Eleven voraus, der durch die Tonsprache des einen und das Gehör des andern vermittelt wird. Und doch beginnt das schulpflichtige Alter des vollsinnigen Kindes schon mit dem sechsten Jahre; die Furcht, daß die Denkfunktionen aus Mangel an Übung erlahmen könnten, ist jedenfalls weniger begründet als die Sorge um den Bildungsgang eines taubstummen Kindes, das erst mit seinem siebenten oder achten Lebensjahre einer planmäßig vorgehenden Erziehungsanstalt überantwortet wird. Ist es also undenkbar, auch taubstummen Kindern die Tätigkeit eines Kindergartens angedeihen zu lassen? Muß gerade hier, wo die absichtslose Bildung des Sprachvermögens durch Teilnahme an dem Verkehre mittels des Ohres vollends versagt ist und die Vorschule beinahe unabweislich erscheint, darauf verzichtet werden, dem Wachstume des geistigen Lebens schon frühzeitig Nahrung zuzuführen und die zweckentsprechende Richtung zu geben?

Uns will es bedünken, daß die Frage, ob die Kindergärten gehörlosen Individuen zugänglich gemacht werden können, unbedingt bejaht werden dürfe, und daß die diesbezüglichen ererbten Vorurteile angesichts der Errungenschaften der gegenwärtigen Taubstummen-Didaktik leicht überwunden werden dürften. Selbst das große Publikum hat durch die Erfolge, welche die Taubstummeninstitute bisher erzielt haben, die Überzeugung gewonnen, daß die Organe der Lauterzeugung ihre Funktionsfähigkeit nicht verlieren, wenn auch der Gehörsinn den Dienst versagt, die Nachahmung der Schallwahrnehmungen anzuregen.

Taubstumme Kinder sprechen, bedienen sich der Lautsprache tatsächlich, und was einmal wirklich ist, das muß nach den ewigen Gesetzen der Logik auch von vornehinein möglich sein. Allein man hat sich daran gewöhnt, die Sprachfertigkeit der Taubstummen als Frucht einer gewissermaßen esoterischen Kunst der betreffenden Anstalten zu betrachten und die bezügliche Didaktik selber als Zunftgeheimnis, in welches kein Laie zu dringen vermag. Dem gegenüber scheint es uns notwendig,

zwei Thesen der allgemeinen Erwägung anheimzugeben; vielleicht daß die Würdigung dieser auch taubstummen Kindern die Segnungen der Kindergärten zuführen könnte.

Unsere erste These lautet: Die Sprache ist eine leiblich-geistige Funktion des Menschen und die physische Erscheinung derselben ist nicht nur dem Ohre, sondern auch jedem substituierenden Sinne wahrnehmbar.

Die zweite These, ein Korollarium der ersten, steht fest: Der Kindergarten der Taubstummen ist das Elternhaus.

Niemand kann mehr daran zweifeln, daß der Geist taubstummer Individuen bis zur Bildung höherer Ideen entwicklungsfähig ist, daß aber das Medium dieser Entwicklung in der Fähigkeit der menschlichen Rede gesucht werden muß. Gebietet aber der Taubstumme erwiesenermaßen über alle intellektuellen und moralischen Kräfte einer menschlichen Seele, so läßt sich ebenso unwiderleglich dartun, daß seine leiblichen Sprachwerkzeuge in der Regel keinen Defekt vermuten lassen. Was ihnen mangelt, ist der Impuls durch sprachliche Vorbilder, die mittels des Gehörs in den Wahrnehmungskreis treten müßten, zur Reproduktion der Schallvorstellungen veranlaßt zu werden. Es kann sich daher nur darum handeln, die reproduktive Tätigkeit der Sprechmuskeln vermittels jener Eindrücke, die auf anderem Wege als durch das Gehör auf den Geist ausgeübt werden, anzuregen. Nun lehrt aber die Erfahrung sattsam, daß eine Substituierung der Sinne nicht nur möglich ist, sondern die gegenseitige Vertretung der entsprechenden Organe infolge der Mangelhaftigkeit geradezu gefördert wird. Dem Blinden ist das Gehörsvermögen geschärft und dem Tauben die Sehkraft gesteigert. Der letztere wird daher die veränderten Mundstellungen des Sprechenden, wie sie bei Hervorbringung verschiedener Laute in Erscheinung treten, rasch erkennen, sie zu imitieren versuchen und in dieser Weise eine Reihe von Artikulationen erzeugen, die ohne Gehörsinn in ihm entstehen. Diese Erfahrung bildet die Basis des Taubstummenunterrichtes und sie ist um so gesicherter, als selbst vollsinnige Kinder in ihren ersten Entwicklungsjahren die Laute vom Munde der Sprechenden zunächst absehen, die Sprechgebärden nachahmen, bevor ihr Ohr in der Perzeption erstarkt und in unmittelbaren Verkehr mit den Sprachwerkzeugen tritt.

Ist somit unsere erste These bis zur Evidenz erhärtet, so wird sich unsere zweite Behauptung, daß das Elternhaus selber die Vorschule und den Kindergarten taubgeborener Individuen abgeben könne, mit Leichtigkeit erweisen. Im ersten Stadium der Sprachentwicklung ist nämlich, wie bereits bemerkt, weder ein wesentlicher noch ein gradueller Unterschied zwischen hörenden und tauben Kindern nachweisbar. Da nämlich die Lichtempfindung sich unmittelbarer als die Schall-

wahrnehmung aufdrängt und das Vorstellungsvermögen sich der näherliegenden Objekte naturgemäß früher als der entfernten Gegenstände bedient, so wird auch das vollsinnige Kind der labialen Tätigkeit des Sprechenden früher inne, als ihm das phonetische Gebilde zum Bewußtsein kommt, d. h. das vollsinnige Kind liest früher die zum Imitieren reizenden Laute vom Munde ab, bevor es Gehörsreproduktionen in sich ausbildet. Allein das hörende Kind bleibt auf dieser Stufe nicht stehen, ja es verliert sogar in dem Maße, als die Gehörsfähigkeit sich in ihm steigert, die Schärfe des Gesichtssinnes, zumal als ihm das Ohr noch weitere Wahrnehmungen zuführt, die sich mit den durch das Gesichtsvermögen gewonnenen Vorstellungen verbinden, zu Gesamtbildern vereinigen und die letztere in den Hintergrund drängt. Tonhöhe, Tonfarbe, Rhythmus, zu deren Wahrnehmung das taube Kind niemals gelangt, wirken apperzipierend im vollsinnigen Menschen und die Gabe des Ablesens der Laute vom Munde veringert sich, wogegen das taube Kind unbeirrt von solchen Apperzeptionen die sichtbaren Lautbilder um so fester hält und sein Auge für die feinsten Nuancen der Muskelbewegungen schärft.

Eltern und Erzieher tauber Kinder haben daher vor allem sich selber zur Klarheit über die Veränderungen, die ihre Mundstellung während des Sprechens erleidet, durch Zuhilfenahme eines Spiegels zu bringen. Man beobachte die Vorgänge beim Hervorbringen der Vokale und Zwielaute, den Unterschied der Lippenbewegung beim Aussprechen von Wörtern, die wie Papa und Puppe den gleichen Konsonanten, aber verschiedenen Vokalgehalt haben.

Wird nun dem tauben Kinde das auszusprechende Wort in markierter Mundbewegung vor das Auge gebracht, was sich am besten dadurch bewirken läßt, daß man das Wort leise und mit Beschränkung auf die Labialtätigkeit hervorbringt, und führt man den durch das Wort bezeichneten Gegenstand vor den Gesichtssinn, indem man z. B. auf die Puppe usw. hinzeigt, so wird sich in der Seele des Kindes sofort mit dem Bilde der Mundbewegung die Vorstellung des Objektes identifizieren. Der angeborene Mitteilungstrieb nötigt das Kind, sich durch Imitierung dieser Mundbewegungen, die ihrerseits wieder dem Kinde unbewußt die Sprachwerkzeuge anregen, seiner Umgebung verständlich zu machen. Der Fortgang von der Bildung der Vorstellungen zu deren Umwandlung in Begriffe und Verbindung dieser zu Urteilen vollzieht sich im Geiste nach jenen Gesetzen, welche für hörende wie für taube Individuen dieselben unabänderlichen Normen der seelischen Natur sind.

Es sei hier bemerkt, daß die Lungenübung, welche dadurch, daß man die taubgeborenen Kinder zum Sprechen veranlaßt, erzielt wird, auch auf die physische Gesundheit der Atmungsorgane heilsam einwirkt. Die Lungenschwindsucht ist notorisch eine bei taubstummen



Kindern häufiger vorkommende Krankheit, deren Ursache der Mangel an Bewegung der Respirationsorgane ist. Das vollsinnige Kind spricht, singt, schreit und erhält dadurch die Lunge in Tätigkeit, während die Lunge des Taubstummen, wenn er sich bei der Gedankenmitteilung bloß auf die Gebärdensprache beschränkt, in Trägheit verharrt. Gewöhnt man aber das taube Kind an Hervorbringung der Laute, so beugt man auch einem physischen Übel vor, von den unermeßlichen Vorteilen der Lautsprache für intellektuelle und moralische Bildung nicht zu sprechen. Es versteht sich von selbst, daß wir in dem vorstehenden nur die Andeutung geben wollten, wie auch für Taubstumme eine Vorschule, ein Kindergarten im Elternhause selbst zustande gebracht werden könne. Die prinzipielle Möglichkeit zu beweisen, war unser Zweck, die Details der Ausführung müssen selbstverständlich einer weitläufigen Erörterung, für welche hier nicht der Raum ist, vorbehalten werden. Wir haben das Ziel bezeichnet und dessen Erreichbarkeit beweisen wollen. Den Weg dahin zu finden und zu beschreiben, behalten wir uns für einen folgenden Aufsatz vor; er dürfte aber dem denkenden Leser selbst nicht schwer fallen.

(Ferner ist es unsere Pflicht, bei dieser Gelegenheit auf das Buch von Michael Berger: „Kindergarten und Vorschule für Ertaubte und taubstumme Kinder." Wien 1892, hinzuweisen.)

Die Redaktion.

BESPRECHUNGEN.

Paul Kammerer: Allgemeine Biologie.

Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart und Berlin, 1916.

In 20, von der deutschen Verlagsanstalt in Stuttgart glänzend ausgestatteten Bänden, deren jeder ein in sich abgeschlossenes Ganze bildet und auch einzeln käuflich ist, geben der zu früh verstorbene Historiker Karl Lamprecht und Hans Helmolt das „Weltbild der Gegenwart", einen Überblick über das Schaffen und Wissen unserer Zeit, in Einzeldarstellungen heraus. In dieser Sammlung ist auch Paul Kammerers „Allgemeine Biologie" erschienen. An das bekannte Prachtwerk Konrad Günthers „Vom Urtiere zum Menschen" und Hesse-Döfleins „Tierbau und Tierleben" reiht sich dieses mit vier Farbentafeln und 86 Abbildungen im Texte versehene Werk würdig als „gemeinverständliches" Lehrbuch für den biologischen Unterricht an, aber auch für den Fachmann ist die Lektüre dieses Buches ein wahrer Genuß. Die Haupterkenntnisse der allgemeinen Biologie sollten bei ihrer großen Bedeutung für das öffentliche Leben, für Gesetzgebung und Gesellschaft, einem jeden Menschen, der Anspruch auf Allgemeinbildung macht, geläufig sein. Die Herausgabe dieses Werkes entspricht daher einem Bedürfnisse der Zeit. Nicht nur der Mediziner, Zoologe, Botaniker muß heute sein Wissen auf der allgemeinen Biologie aufbauen, auch die moderne Pädagogik und Jugendkunde kann ihrer nicht entbehren; besonders die Lehre

vom abnormalen Kind muß sich bis auf die Grundprobleme der lebenden Substanz, auf Vererbung, Zeugung und erste Entwicklung, auf Wachstum und Stoffwechsel vertiefen, will sie Anspruch auf Wissenschaftlichkeit machen. Gerade diese Kapitel sind im genannten Werke großzügig und interessant dargestellt. Auf die Besprechung der einzelnen Kapitel kann bei dem Riesenstoffe biologischer Erfahrungstatsachen, die hier verarbeitet sind, nicht des näheren eingegangen werden, das ist auch nicht der Zweck unseres Referates. Es soll nur darauf hinweisen, wie schwierig es ist, in so kurzer und doch klarer Form den Leser in die allgemeine Biologie einzuführen. Auf jeder Seite zeigt sich uns der Autor als ein Meister der Darstellung und stilistischer Formvollendung, der den Riesenstoff seiner Wissenschaft spielend beherrscht. Möge dieses schöne Buch einen großen Leserkreis finden und den Lehren der Biologie die weiteste Verbreitung verschaffen!

Prag. Kaiserl. Rat Direktor MUDr. *Karl Herfort.*

Peters W., Dr.: Einführung in die Pädagogik auf psychologischer Grundlage.

(Wissenschaft und Bildung. Einzeldarstellungen aus allen Gebieten des Wissens.)

Leipzig, Quelle & Meyer, 1916.

Erst im letzterschienenen Hefte dieser Zeitschrift (Eos, 1916, S. 226 ff.) hat der hiefür berufene Dozent Dr. Paul Kammerer eine wissenschaftliche Arbeit des Autors der jetzt zu besprechenden Schrift in lobendster Weise besprochen. Auch ich muß die „Einführung in die Pädagogik“ als ein klar und sorgsam gearbeitetes, über die Absichten und Wege der experimentell-psychologischen Pädagogik gut belehrendes Buch erklären, aber gerade deshalb fordert es zum größten grundsätzlichen Widerspruch in bezug auf seine Lehren heraus.

Gewiß wird kein einsichtiger Lehrer und Pädagog, also weder der praktische noch der theoretische Jugendbildner und Erzieher, den Wert des psychologischen Experiments leugnen und unsere „Eos“ zeugt für die Wertschätzung, die wir zum Beispiel den Intelligenzuntersuchungen entgegenbrachten. Diese scheinen mir auch sehr nötig, um in zweifelhaften Fällen die Intelligenz von Kindern, die sonst im Alter und in physischer und sittlicher Hinsicht fast gleich zu beurteilen sind, zu unterscheiden. Aber zur Beurteilung von Schwachsinn, Schwachbefähigung, Idiotie und Norm genügt kein Test allein, sondern da hat der Lehrer und oft schon der Vater oder die Mutter durch Beobachtung des ganzen Wesens des Kindes das richtige und beste, das ganze Wesen des jungen Menschen zergliedernde und beschreibende Erkennen. Die Intelligenz allein, das Können und Wissen erschöpft nämlich noch gar nicht den Menschen. Darin scheint mir überhaupt der Grundfehler dieser neueren, recht lauten pädagogischen Bewegung und Lehre zu liegen, daß ihr die Seele des Menschen, die Psyche nur aus Reaktionen auf Wissenseinstellungen zu bestehen scheint. Daß im Menschen auch und besonders als für das Menschentum bezeichnendst ästhetische und ethische Reaktionen und Aktionen wirken, das ist den Herren Experimentatoren eine unbekannte Größe. Daß das abnorme Kind auch in der Sphäre des Begehrens und Handelns oder, einfacher gesagt, in seinem Tun und Nichttun, in seinen Äußerungen gegen die Umwelt Besonderheiten zeigt, die ihn noch schärfer darstellen als jeder Test, das vergessen auch die Herren.



Gewiß ist es von Vorteil gewesen und ist von Vorteil, die Ermüdung zu beobachten, zu messen und zu schildern, aber am besten ist ihre physiologische Erklärung, denn diese gibt Ursache und Erscheinungsform auf jener Grundlage an, die die richtigste ist, auf Grundlage des Einflusses der körperlichen Arbeit und des körperlichen Lebens auf die Seele. Daraus soll der Lehrer seine praktischen Folgerungen ziehen, dann sind es nicht Induktivschlüsse aus subjektiv gefärbten Beobachtungen, sondern breit begründete Schlüsse. Das ist nämlich besonders für die abnormalen Kinder von Wichtigkeit, die Lehren der Medizin, der Anatomie und Physiologie für die Erkenntnis des Einzelwesens heranzuziehen und speziell die Lehre von der inneren Sekretion, von den Wirkungen der Drüsen, wird uns viel nützen und fördern.

Aber, wie Peters nur seelische und vor allem intellektuelle Erscheinungen heranzuziehen, ist einseitig und entspricht ganz und gar nicht dem geistigen Wesen des Menschen. Daher kommt es, daß bei ihm die Erziehungsschule nur jene ist, die ein „bestimmtes“ Wissen und Können zu vermitteln bestrebt ist, daß er dann die Fachschulen durch das Wörtchen „lediglich“ von ihnen unterscheidet, so daß diese „lediglich die Vermittlung von Wissen und Können“, jene aber ein „bestimmtes“ Wissen und Können anstreben. Eine solche Unterschiedssetzung ist sicher gar nicht klar und nimmt dem Buche jeden empfehlenden Wert. Dieser ist schon dadurch genommen, weil keine Zeile von Sittlichkeit und ethischer Bildung darin steht, Ziele, die schon seit Sokrates den Wert und die Würde des Menschen ausmachen. Mag ein Mensch noch so viel wissen und können, wenn er das Wissen und Können nicht zum Guten und Schönen anwendet, so ist er nichts wert. Die höchste Begabung ist die sittliche und zuhöchst in der Welt stehen die Verkünder der sittlichen Weltordnung: Moses, Christus, Buddha.

Eine Pädagogik, die bloß auf Experimente der intellektuellen Äußerungen sich gründet, ist keine Pädagogik, denn ihr mangelt die Erziehungslehre.

Wien. Direktor Dr. *S. Krenberger*.

Stern W., Dr., Prof.: Die Jugendkunde als Kulturforderung. Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems.

Leipzig, Quelle & Meyer, 1916.

Professor Dr. William Stern ist allen, die pädagogisch arbeiten, rühmlichst bekannt. Seine Berufung nach Hamburg als Nachfolger Meumanns dünkte jedem Fachmanne als verdient und berechtigt. William Stern ist auch den Spezialpädagogen wegen seiner Arbeiten auf dem Gebiete der Intelligenzprüfung und wegen seiner Berichte über Helen Keller bekannt. Gerne empfangen wir aus seiner fleißigen Feder neue Anregungen und Belehrungen. Die vorliegende Schrift ist vor allem wegen der Fülle neuer Gedanken und Ausführungen zu begrüßen und zu empfehlen.

Stern fordert, daß Erziehung, Jugendbildung und Berufsvorbereitung auf Jugendkunde gegründet werden. Jugendkunde ist ihm die Psychologie des nicht erwachsenen Menschen, sie umfaßt also die frühe Kindheit, die Schulkindheit und die reifende Jugend. Ihre Aufgaben sind folgende: Kenntnis der frühkindlichen Entwicklung aller Kinder, namentlich der aus dem Volke, zweitens die Kunde von jenen Jugendlichen, die aus irgendwelchen Gründen der Erziehung und dem Gemeinwesen besondere Schwierigkeit bereiteten, also der Sorgen-

kinder, drittens die Kunde vom Schulkinde in allen Belangen, nicht bloß nach der unterrichtlichen Seite, sondern vor allem auch mit Rücksicht auf eine solche Erziehung, die allen wertvollen Kräften des Volkes zur höchsten Ausbildung verhilft, die eine möglichst fruchtbare Berufsgliederung im Volke vorbereitet und sichert und eine vaterländische Menschenökonomie treibt. Das weist schon auf das Begabungsproblem hin und auf seine Beziehungen zu den praktischen Kulturforderungen und den wissenschaftlichen Forschungen. Das verlangt ferner die Erweiterung der Jugendkunde auf die Besucher der höheren Schulen und der Fortbildungsschulen, also auf die schon erwähnte reifende Jugend.

Da diese aber auch außer der Schule zu finden ist, muß auch alles in den Kreis der jugendkundlichen Beobachtung gezogen werden, was die Jugendpflege und Fürsorge, das Jugendvereinswesen, die Berufsberatung, das weibliche Dienstjahr, die Militarisierung der Jugend und ähnliche Bestrebungen betrifft. Aber hiebei ist nicht nur auf die äußeren Formen der jugendlichen Betätigung zu achten, wie vielmehr auf das seelische Eigen- und Binnenleben der reifenden Jugend. Insbesondere scheint Stern das Begabungsproblem dringend, weil unsere Zeit die Begabung zu ethisieren strebt, weil die Allgemeinheit den geistigen Nationalschatz, der in den Begabungen liegt, beansprucht, ihn heben und für den Fortschritt des Volkslebens fruchtbar machen will. Daher stellt der Verfasser die Forderung, daß die gesamte Berufsgliederung sich auf der psychischen Berufseignung aufbaue. Er untersucht den Begriff der Begabung und bestimmt sie als angeborene Disposition zu wertvollen Leistungen. Daraus ergeben sich die Aufgaben der Begabungsforschung, als die Psychologie der Berufsansprüche, die Aufnahme der Begabungen, die zur Verfügung stehen, und die qualitative und quantitative Gliederung der Begabungen, woraus sich wieder die praktischen Forderungen zur Förderung der Begabten ergeben, die auf die Schulgliederung Einfluß hat, und schließlich will die Begabungsforschung mit Hilfe der Soziologie und Biologie auch die Bedingungen der Begabung kennen und feststellen.

Zur Lösung dieses großen und inhaltsreichen Programmes, zur Erfüllung dieser vielen und schwerwiegenden Aufgaben verlangt Stern 1. Forschungsinstitute für Jugendkunde, die von öffentlichen Institutionen zu gründen seien, 2. Schulpsychologen, die nur Jugendkunde treiben, organisieren und praktisch verwerten sollen, und 3. die Verbreitung jugendkundlichen Denkens und Wissens bei allen, die es mit der Jugend zu tun haben.

Eine reiche Fülle wissenschaftlicher, agitatorischer, organisatorischer und praktischer Arbeiten ist uns hier von Professor Stern dargestellt. Überall klingen die Forderungen nach psychologischer Erforschung der Jugend und nach Ethisierung des Menschen durch, ebenso der Wunsch nach pädagogischer Einsicht und pädagogischem Können von Lehrern, Erziehern und Meistern. Aber das sind alte und stetige Forderungen der Pädagogik, das alles wird schon durch den Begriff der Erziehung und die Erziehungsziele angestrebt und von Plato bis Rein kehren dieselben Wünsche und Forderungen als Inhalt der pädagogischen Wissenschaft und Kunst wieder.

Stern hat nur alles, was der Psychologe von der Psychologie mit Bezug auf die Jugendkunde zu fordern hat, einzeln aufgeführt und sieht die Ergebnisse als Inhalt der Psychotechnik an. Das ist das neue, von ihm erfundene Wort, das die Anwendung der wissenschaftlichen Psychologie auf die Praxis seelischer Menschenbehandlung und -beeinflussung bedeutet und bereits vielfach angewendet wird. Es begreift dann auch die Beeinflussung Geisteskranker durch den Arzt in sich, wie ich glaube. Jedenfalls ist der Begriff so umfangreich, daß



in ihm auch Erziehung und Unterricht enthalten sind, ebenso wie polizeiliche Maßregeln. Ich meine daher in aller Bescheidenheit, daß wir auch ohne neue Namen dabei bleiben können, daß die pädagogische Kunst, was mehr besagt als das Wort Technik, auf Psychologie oder auf Kenntnis der seelischen Vorgänge aufgebaut wird. Freilich auch auf Ethik und Ästhetik und Logik.

Wie das Beispiel der neuen Namensgebung uns als ein blendender Einfall des Autors erscheint, der einer logischen Prüfung nicht standhält, so, meine ich, müßten auch alle einzelnen Forderungen der Jugendkunde, wie sie Professor Stern aufstellt, sehr nachgeprüft werden. Mit der Begabungsforschung bin ich wie mit allem, was seelische Vorgänge aufklärt, einverstanden. Aber mir dünkt die Beobachtung, wie sie durch die sogenannte experimentelle Pädagogik geübt wird, und der auch Stern trotz Abweisung des Namens „experimentelle Pädagogik" folgt, nur von geringem Werte, weil sie nur Statistiken gibt, Zahlen von Beobachtungsresultaten, und nicht tatsächliche Gründe, nicht wissenschaftliche Erklärungen. Diese neue Pädagogik beschreibt nichteinwand- und fehlerfreie Beobachtungen, begründet aber nicht. Sie ähnelt der Naturgeschichte früherer Zeiten, welche durch die Biologie ihren belebenden und wissenschaftlichen Wert erhalten hat. Auch die allgemeine Statistik bedarf erst der Erklärung und Begründung der durch sie aufgezeigten Erscheinungen und Tatsachen und wird erst dadurch zur Wissenschaft. Und die „experimentelle" Pädagogik ist als Kinderforschung und Jugendkunde auch nur Statistik. Deshalb ist lobend anzumerken und als Beweis für uns anzuführen, daß Stern selbst die Soziologie und Biologie behufs Begründung des Phänomens „Begabung" heranziehen will. In der Tat muß auch die „experimentelle" Pädagogik oder die Jugendkunde, eine Gleichstellung, die Stern zwar selbst nicht vornimmt, die aber aus dem Inhalte des Buches hervorgeht, wenn sie ihre statistischen Ergebnisse zur Erkenntnis seelischer Vorgänge erheben will, die Physiologie heranziehen, denn in dieser hat zweifelsohne die wissenschaftliche Psychologie ihre Wurzel. Nerven- und Ernährungsvorgänge des Körpers, Blut- und Drüsenverhältnisse bestimmen sicher das Bewußtsein.

Werden also die Anregungen Sterns in diesem Sinne ausgebaut, erhalten wir eine Jugendkunde und eine allgemeine Erziehungslehre auf dieser Grundlage von Lehren der physiologischen Psychologie, dann werden sich auch seine Forderungen und Wünsche auf das reale Maß und auf Allgemeingültigkeit bringen lassen und so verwirklicht werden. Stern scheint mir ob seines Fleißes und seiner Begeisterung wegen berufen, eine solche wissenschaftliche, reale und praktische Pädagogik auszubauen.

Wien. Direktor Dr. *S. Krenberger.*

MITTEILUNGEN.

Die siebente allgemeine Versammlung der Lehrer an Abnormenschulen in Mariestad, Schweden, am 20. Juni 1916.

Bericht von Frau Direktor Alma Holmquist in Johannesberg.

Eröffnung der Versammlung.

Die siebente allgemeine schwedische Versammlung von Repräsentanten und anderen an der Schwachsinnigenpflege Interessierten versammelte sich im Festsaal von Mariestads Volksschule. Die Versammlung zählte 130 Teilnehmer, unter denen man Oberinspektor



Dr. Petrén und mehrere andere hervorragende Männer auf dem Gebiete der Schwachsinnigenpflege bemerkte, außerdem Repräsentanten der meisten Anstalten des Reiches, darunter viele, die seit der ersten Zeit der Anstaltspflege wirkten.

Nachdem der erste Vers vom Choral 33 gesungen war, wurden die Verhandlungen der Versammlung mit einer religiösen Betrachtung vom Pfarrer Alander eingeleitet.

Unser Herr und Heiland, begann der Redner, wurde einmal vor die Frage gestellt: Wer ist denn mein Nächster? Es war ein Schriftgelehrter, der so fragte; nach seinen Begriffen konnte nur ein naher Angehöriger sein Nächster genannt werden, aber nicht der Arme, in Not Geratene, der nicht zu seinem engen Kreis gehörte. Der Heiland gab ihm da im Gleichnis vom barmherzigen Samariter eine andere, weitere Auffassung des Begriffes „Nächster". Der dem in Not befindlichen Juden Barmherzigkeit erwies, war ein Samariter- Von einem solchen hatte man das nicht erwartet. Ob der Schriftgelehrte eine Lehre aus dem Gleichnis des Meisters zog, weiß man nicht. Aber unser Heiland wollte in ihm die Weitherzigkeit der Liebe wecken, die keine Grenzen kennt. Das war auch die Summe des ganzen Lebens unseres Heilandes. „Wie Jesu Liebe war, ist niemals jemandes Liebe gewesen." In dieser Schule wurden auch seine Jünger erzogen, und in sie goß er seinen Geist und sein Leben der Liebe. In Liebe erweiterte Herzen zu schaffen, das ist immer noch sein Werk. Ein wahrer Christ wirft auch nicht die Frage auf: Wer ist mein Nächster? Denn, wie Luther sagt, unser Nächster ist nicht allein der, der Barmherzigkeit erweist, sondern auch der, der Barmherzigkeit braucht. Die Pflege der Hilfsbedürftigen ist wohl in vergangenen Zeiten hintangesetzt worden, aber nun wird nicht mehr gefragt: Wer ist unser Nächster?, sondern jetzt wird nur noch immer nach besseren Mitteln und Möglichkeiten gefragt, den Kranken und Notleidenden zu helfen. Sie bekommen einen immer größeren Platz in den von Liebe geweiteten Herzen der Christen. Wir sind jetzt versammelt, um über die beste Art zu beraten, die Geistesschwachen zu stützen und ihnen zu helfen; wir wollen deshalb über unsere Beratungen erbitten den Geist der Gnade, Weisheit und Liebe.

Darauf wurde Gesangbuch Nr. 421, V. 3 gesungen.

Der Vorsitzende des Versammlungsvorstandes Regierungspräsident F. de Geer begrüßte nun die Teilnehmer mit ungefähr folgenden Worten:

Meine Damen und Herren!

Die sechste allgemeine Versammlung von an der Schwachsinnigenpflege Interessierten, welche im Juni 1915 in Stockholm tagte, beschloß, daß die siebente Versammlung in diesem Jahre in Mariestad abgehalten werden sollte, besonders auf eine Einladung der Verwaltung der Anstalt Johannesberg hin, die in diesem Jahre den 50jährigen Gedenktag ihrer Gründung vom 1. September 1866 feiert. Man hat es jedoch für geeignet angesehen, die Zeit der Abhaltung der Versammlung vom September auf Juni zu verlegen. Zum Versammlungsvorstande wurden Regierungspräsident de Geer, Pfarrer Alander und Vorsteherin Alma Holmquist gewählt. Bei gleicher Gelegenheit wurde auch ein Komitee eingesetzt zur Ausarbeitung von Gesetzesvorschlägen, den obligatorischen Unterricht bildbarer Schwachsinniger betreffend. Das Resultat der Arbeit des Komitees wird dieser Versammlung mitgeteilt werden. Die siebente allgemeine Versammlung von an der Schwachsinnigenpflege Interessierten hat jetzt Gelegenheit, die Anstalt Johannesberg, die älteste ihrer Art, näher zu studieren, und es steht zu hoffen, daß der Eindruck gut sein wird. Als Vorstandsmitglied heiße ich nun die Teilnehmer an der Versammlung willkommen. Möge ihre Arbeit unserm Vaterland zum Vorteil und uns selbst zur Ehre gereichen! Damit erkläre ich diese Versammlung für eröffnet.

Zum Versammlungsvorsitzenden wurde hierauf Regierungspräsident F. de Geer gewählt; zum Vizevorsitzenden Pfarrer Wilh. Alander und früherer Volksschulinspektor Dr. J. Ambrosius und als Sekretäre Konsulent L. Barkman, sowie die Vorsteherinnen Alma Holmquist, Elin Blomdahl und Maria Almqvist.

Der Programmentwurf wurde mit einigen kleineren Veränderungen anerkannt; außerdem wurde beschlossen, daß im Zusammenhang mit dem Besuche von Fräulein Emanuella Carlbecks Grab im Namen der Versammlung ein Gedächtniskranz dort niedergelegt werden solle.

Die Versammlung beschloß Telegramme an den König, Prinz Carl und den Oberdirektor B. J. Bergqvist abzusenden. Diese hatten folgenden Wortlaut:

An den König,

Tullgarn.

Die siebente allgemeine Versammlung für Schwachsinnigenpflege, in Mariestad versammelt, sendet Ew. Maj., die mit teilnehmender Liebe aller Arbeit für die Minderwertigen folgt, ihre untertänige Huldigung.

Untertänigst
De Geer, Ambrosius, Alander.



Prinz Carl, Fridhem.

Die siebente allgemeine Versammlung zur Pflege der Schwachsinnigen, versammelt in Mariestad, sendet dem Herzog von Västergötland ihren ergebenen Gruß mit Bezeugung ihrer Dankbarkeit für Ew. kgl. Hoheits Eifer um die christliche Pflege der Abnormen.

Ehrfurchtsvoll De Geer, Alander, Ambrosius.

Oberdirektor Bergqvist, Stockholm.

Die siebente allgemeine Versammlung für Schwachsinnigenpflege, in Mariestad versammelt, sendet dem Chef der Volksschulen-Oberverwaltung einen warmen und dankbaren Gruß.

De Geer. Alander. Ambrosius.

Vorträge und Verhandlungen.

Dem angenommenen Programm gemäß hielt nun Pfarrer Alander folgenden Vortrag:

Kurzer Bericht über die allgemeinen schwedischen Versammlungen von an der Schwachsinnigenpflege Interessierten.

Die Zeit erlaubt keinen vollständigen Bericht, sondern Redner wolle nur eine Ährenlese aus dem Versammlungsarchiv veranstalten. Wie waren nun diese Sitzungen zustande gekommen? Bei der fünften nordischen Versammlung in Stockholm 1903 war man zu der Einsicht gekommen, daß die Schwachsinnigenpflege in Schweden viel zu wünschen übrig ließ. Repräsentanten für die Anstalten müssen miteinander in Berührung kommen, sich auf Versammlungen treffen. Diese Wünsche waren dem damaligen Inspektor, Medizinalrat Schultheiß, bei einer Inspektion auf Johannesberg 1903 mitgeteilt worden und sie wurden wiederum im Juni 1904 erneuert mit dem Erfolg, daß die erste allgemeine schwedische Versammlung im August desselben Jahres zustande kam. Seitdem sind Versammlungen abgehalten: in Mariestad 1905, in Eksjö 1907, in Jönköping 1908, in Göteborg 1910 und in Stockholm 1915. Die Bedeutung dieser Versammlungen ist groß gewesen. Auf denselben sind Untersuchungen und Vorträge gehalten worden, sowie Einleitungsvorträge mit Diskussion in theoretischen und praktischen Unterrichtsfragen; in wirtschaftlichen Fragen ist eine Initiative ergriffen worden; viele Fragen haben ihre glückliche Lösung erfahren, bei andern wieder stand eine solche zu erwarten. Die Zusammenkünfte haben außerdem der Allgemeinheit eine bessere Auffassung über die Schwachsinnigenpflege beigebracht. Für das, was auf diesen Zusammenkünften ausgerichtet ist, stehen wir in der größten Dankbarkeitsschuld sowohl Medizinalrat Schultheiß, sowie auch dem jetzigen Inspektor Dr. Petrén gegenüber. Der Hauptzweck dieser Versammlungen war gewesen, die Schwachsinnigenpflege zu befördern, die nun ihr 50jähriges Jubiläum feiern konnte. Viele von denen, die vor 50 Jahren diese schöne Arbeit begonnen, leben und wirken noch, so die hier anwesende Frau Ebba Ramsay von Wilhelmsro bei Jönköping. Die Arbeit für die Verbesserung der Schwachsinnigenpflege wäre jetzt eine verhältnismäßig leichte Sache; wir hätten jetzt die allgemeine Meinung für uns. Die Bedeutung der Zusammenkünfte liege weiter in dem persönlichen Zusammentreffen, dem Austausch von Erfahrungen, der Besichtigung verschiedener Anstalten. Die Reisen zu den Versammlungen wären endlich als etwas Stärkendes und Erfrischendes zu betrachten nach der aufreibenden, täglichen Arbeit. Möge auch dieses Zusammentreffen ergebnisreich werden, Gott zur Ehre und unseren Anstalten zum Frommen gereichen!

Der Vorsitzende, Regierungspräsident de Geer, dankte im Namen der Versammlung für den interessanten Vortrag. Pfarrer Alander habe darin verschiedene gerühmt, deren Wirken für die Schwachsinnigenpflege von Bedeutung gewesen sei, aber Pfarrer Alander gehöre selbst zu diesen. Die Arbeit, die er hier niedergelegt habe, sei von hohem und bleibendem Wert.

Obligatorische Erziehung und Pflege bildbarer Schwachsinniger.

Diese Frage, die auf der sechsten allgemeinen Versammlung in Stockholm behandelt wurde, war an ein Komitee verwiesen worden, das nun das Ergebnis seiner Arbeit mitteilte, das von Dr. Petrén vorgetragen wurde. Es zielte auf eine Gesetzgebung hin, die fordern solle, daß geistesschwache Kinder, die nicht den gewöhnlichen Volksschulunterricht genießen könnten, von diesem ausgeschieden und an Schwachsinnigenanstalten unterrichtet werden sollten. Irgend einen Gesetzesvorschlag in dieser Richtung auszuarbeiten, hatte das Komitee nicht für richtig gefunden, sondern statt dessen eine Untersuchung und erschöpfende Begründung geliefert, in der auch eine Übersicht gegeben wurde über den Stand dieser Frage in unsern Nachbarländern und in England. In der Begründung wurden die vielen Mißstände betont, die jetzt dadurch entständen, daß geistesschwache Kinder in den Volksschulen behalten würden, ohne Nutzen für sie selbst, aber zur großen Behinderung des Unterrichts dort. Die Untersuchung zeigte ferner, daß mit der Entwickelung, die unsere Schwachsinnigenanstalten jetzt hätten, und auf die sie weiter rechnen könnten, sie im Jahre 1920 imstande sein werden, mit mäßiger Kostenerhöhung die Anzahl bildbarer Geistesschwacher aufzunehmen, die ihnen dann durch obligatorischen Anstaltsunterricht zugeführt würden. In der Denkschrift des Komitees hieß es ferner:

Im Anschluß an das eben Angeführte stellt der Ausschuß anheim, es möge die Versammlung ein Schreiben an den König beschließen, in dem auf Grund des hier Angeführten untertänigst gebeten wird, der König möge geruhen, eine Untersuchung der Frage zu bewerkstelligen und dem Reichstage Gesetzesvorschläge wegen des obligatorischen Unterrichts und der Pflege bildbarer Schwachsinniger und Epileptischer vorzulegen; ferner möge sie von der Versammlung ausersehenen Personen auftragen, im Namen der Versammlung das fragliche untertänige Ansuchen aufzusetzen und an den König einzureichen.

Nachdem der Vorsitzende dem Ausschuß gedankt hatte, ganz besonders Dr. Petrén für die gründliche Untersuchung der Frage und die damit gegebenen Anregungen, folgte die Diskussion der verschiedenen Gesichtspunkte.

Dabei bat ums Wort

Pfarrer Alander. Ich bin von Anfang an, sagte Redner, dagegen gewesen, durch Gesetzesbestimmungen alle bildbaren Schwachsinnigen zur Anstaltspflege zu zwingen, vor allem aus dem Grunde, daß es für unser Land beschwerlich wäre. Aber die Schwachsinnigenpflege hat lange in den Windeln gelegen, nun hat sie angefangen, sich kräftig zu entwickeln. Dies zeigt sich nun und es ist ja möglich, daß diese oder eine spätere Versammlung sich um einen Vorschlag in dieser Frage einigen kann, gegründet auf die jetzt vorliegende gründliche Untersuchung. Eine Einschränkung möchte ich jedoch vorschlagen. Eine Übergangszeit muß nämlich bewilligt werden oder bestimmt werden in Hinsicht auf die Übernahme der Bildbaren von der Volksschule in die Anstaltsschule. Unter dieser Bedingung würde ich dem Versammlungsbeschlusse beistimmen, den der Ausschuß vorgeschlagen hat.

Dr. Ambrosius äußerte: Man dürfte schwerlich berechtigte Anmerkungen zu den Prinzipien zu machen haben, die durch den Ausschuß der Versammlung vorgelegt worden sind. Die ökonomischen Schwierigkeiten sind auch nicht unübersteiglich. Es ist nicht nur die Pflicht der Eltern, dafür zu sorgen, daß ihre Kinder den Schulunterricht bekommen, der ihnen gegeben werden kann. Auch die Gemeinde ist schuldig, die Eltern anzuhalten, daß sie in dieser Hinsicht ihre Pflicht tun. Ich selbst zögere nicht, einem Beschlusse der Versammlung beizutreten, wie ihn der Ausschuß vorgeschlagen hat. Ein Punkt dieser Frage ist aber bedenklicher Art: die Grenzbestimmung zwischen schwachbegabten und geistesschwachen, aber bildbaren Kindern. Bei Untersuchung in einer Schule von 80 bis 90 Kindern fand ich, daß ein Kind geistesschwach war und in eine Anstalt gehörte. Die Eltern widersetzten sich dem auf das bestimmteste, verschafften sich ein ärztliches Zeugnis, daß das Kind normal sei, und so blieb es in der Hilfsklasse der Volksschule sitzen, wohin es gar nicht paßte. Es wird also wohl sehr schwer sein, zu entscheiden, ob ein Kind in der Hilfsklasse bleiben darf oder in die Anstalt muß. Aber die Frage muß gelöst werden, auch wenn die Eltern in vielen Fällen die höhere Behörde anrufen werden. Dieses braucht aber kein Hindernis dafür abzugeben, daß die Versammlung sich einig ausspricht. Redner betonte zuletzt die großen Vorteile für den Volksunterricht im allgemeinen, durch Überführung der bildbaren Geistesschwachen in Anstalten. In der Volksschule seien sie jetzt ein Hindernis für das Ganze und ebenso in den Hilfsklassen, wo es solche gäbe.

Dr. Petrén fand es erfreulich, daß beide Redner sich jetzt in der Hauptsache auf Seite des Komitees gestellt hätten. Die vorgelegten Berechnungen der notwendigen Schulzöglingsplätze in den Anstalten wären natürlich ungefähre, aber auch von anderer Seite wären sie bestätigt worden. Pfarrer Alander habe die Notwendigkeit einer Übergangszeit betont. Eine solche könnte ja vom Könige bestimmt und darüber im Schreiben eine Andeutung gemacht werden. Was die Bestimmung der Grenze zwischen Geistesschwachen und Schwachbegabten betreffe, teilte Redner mit, daß es im Auslande bestimmte Kommissionen für solche Bestimmungen gebe, und er schlug für Schweden eine Zusammenarbeit zwischen dem Lehrer, Volksschulinspektor und Arzt vor. Gerade mit Hinsicht auf Konflikte mit den Eltern sei ein Gesetz für Anstaltspflege der Bildbaren notwendig. Redner bezeigte noch einmal seine Dankbarkeit für die Zustimmung, die in der Diskussion zutage getreten sei.

Komminister Zetterstedt, Askersund: Als Schulratsmitglied für die Dörfer wollte Redner sich in der Frage des obligatorischen Anstaltsunterrichtes für die bildbaren Schwachsinnigen äußern. Die Lehrer hatten oft über die jetzigen Verhältnisse geklagt. Die Eltern hätten absolut sich geweigert, ihre Kinder in eine Anstalt zu schicken, und sie lieber nach Hause nehmen wollen. So waren die Kinder von Klasse zu Klasse sitzen geblieben, bis sie bei einem gewissen Alter abgeschrieben werden mußten. Hätten wir ein Gesetz wie dieses hier gehabt, wäre man wohl über den Konflikt mit den Eltern hinweggekommen. Bei Bestimmung dessen, ob ein Kind von der Schule in eine Anstalt versetzt werden solle, solle lieber der Schulrat als der Volksschulinspektor bestimmen können. Der Redner hoffte, daß die Versammlung sich auf den nun gemachten Vorschlag einigen werde: unsere Anstalten würden bald bereit sein, die Konsequenzen des fraglichen Gesetzes zu ziehen.

Der Vorsitzende wollte, da niemand weiter das Wort begehrte, einige Gesichtspunkte beleuchten. Es sei allerdings sehr schön, wenn es so gemacht werden könne, wie der Ausschuß



vorgeschlagen habe, aber man müsse fürchten, daß die Sache auf große ökonomische Schwierigkeiten stoßen werde. Die Asylpflege sei noch nicht geordnet und die Pflege der Abnormen im allgemeinen verlange ungeheure Summen. Aber mit der höchst bedeutenden ökonomischen Entwickelung in unserem Lande folge auch die Pflicht, an die Hilfsbedürftigen zu denken. Das durchgeführt zu bekommen, was hier vorgeschlagen sei, gehe wohl nicht so leicht und werde Zeit brauchen. Aber daß es gehen werde, davon sei Redner überzeugt.

Hierauf wurde die vom Komitee vorgeschlagene Eingabe angenommen unter Hinweis auf das Wünschenswerte einer geeigneten Übergangszeit. Um im Namen der Versammlung das Ansuchen beim Könige einzureichen, wurden Regierungspräsident De Geer, Dr. Petrén, Vorsteher Jönsson, Stretered, Vorsteherin Holmquist, Johannesberg, und Vorsteherin Lagervall, Slagsta, gewählt.

Hierauf hielt Dozent G. A. Jaederholm einen Vortrag über

„Neuere Ansichten über Intelligenz und Intelligenzdefekte sowie die Art, wie man die Größe des Defektes mißt.“

Der Vortrag, der mit einer Menge Lichtbildern, außerdem mit graphischen Darstellungen und mathematischen Berechnungen erläutert wurde, war höchst interessant und wurde trotz seines eigentlich trockenen Inhalts im höchsten Grade fesselnd und interesseweckend vorgetragen. Ein befriedigendes Referat in mäßigem Umfang zu geben, ist jedoch unmöglich, weshalb wir vom Versuche Abstand nehmen und auf die pädagogischen Zeitschriften verweisen, in denen der Vortrag sicher ganz erscheint. Redner ging von früheren Auffassungen der Natur der Intelligenz aus und zeigte, wie diese hätten vor moderneren weichen müssen, um wahrscheinlich wieder von anderen verdrängt zu werden, die sich auf die Entdeckungen anatomischer und physiologischer Art in späteren Zeiten gründen.

Dem Redner wurde lebhaft Beifall zuteil und der Versammlungsvorsitzende dankte in deren Namen für den interessanten, lehrreichen und für die meisten Zuhörer höchst bemerkenswerten Vortrag.

Hierauf folgte Mittagsrast.

Die Nachmittagsverhandlungen wurden um 5 Uhr mit dem Vortrag von Dr. Ambrosius eröffnet über den Gegenstand:

Lehrerausbildung für die Schwachsinnigenanstalten.

Bei einem Besuch in unsern Anstalten könne man sich des Eindruckes nicht erwehren, daß es Liebe, Güte, Zärtlichkeit und Barmherzigkeit seien, die die Lehrerinnen instand setzen, mit unermüdlicher und herzgewinnender Geduld ihre Unterrichtsergebnisse zu erreichen. Mit seinem Vortrag wolle Redner nicht etwa jetzige Verhältnisse kritisieren, sondern nur zeigen, was man tun könne, um die Arbeit zu erleichtern und Zufriedenheit und Arbeitsfreude zu geben. Wer die Schwachsinnigen unterrichten und pflegen soll, muß eine besondere Ausbildung haben. Liebe und Interesse für den Beruf können viel aufwiegen, aber einen zweijährigen Kursus an einem Vorschulseminar und besondere Ausbildung müsse man als Mindestforderung von einer Lehrerin verlangen. Kenntnis pädagogischer Methoden ist nötig, um bei Schwachsinnigen, die so gern in Untätigkeit versinken, Tatkraft und Unternehmungslust hervorzulocken. Das könne nicht jeder, dazu gehört besondere Technik und Geschicklichkeit in der Anwendung von Methoden und Mitteln. Wünschenswert sei deshalb, daß Lehrerinnen vor der Anstellung Fachausbildung erwerben, und zwar an einem besonders dafür eingerichteten Seminar wie Slagsta bei Stockholm. Dadurch würde der Schwachsinnigenunterricht von Anfang an gehoben.

Redner erläuterte hierauf die Organisation des Seminars Slagsta. Die Vorsteherinnen müssen die Lehrerinnen ermuntern, die gute Anlagen und Interesse für ihren Beruf zeigen, daß sie dies Seminar absolvieren. Vieles an Unterricht könnte nirgend anders geboten werden als hier. Slagsta ist ein Bildungszentrum seiner Art, von dem viele neue Anregungen ausgingen und die Nachfrage nach Lehrerinnen von dort ist immer größer geworden. Zum nächsten Schuljahr werden Erweiterungen der Anstalt durchgeführt.

Nun zeigte Redner eine von ihm angefertigte Liste, welche die jetzigen Verhältnisse in bezug auf Ausbildung von Lehrerinnen und Vorsteherinnen, Abgang und Grund dazu sowie den jährlichen Bedarf (augenblicklich 11) an neuen Lehrerinnen zeigte. Würden vollausgebildete Lehrerinnen angestellt, würden sie länger bleiben, da sie mit größerem Interesse und besser gerüstet zu ihrem schweren Beruf gingen. Wünschenswert ist jedenfalls, daß, wenn keine fachlich ausgebildeten Lehrerinnen zu haben seien, nur solche angestellt werden, die einen zweijährigen Vorschulseminarkurs durchgemacht haben und einige Zeit im Dienste sind. Redner betonte nochmals, daß, wenn es auch viele gäbe, die ohne besondere Ausbildung eine segensreiche Arbeit in der Schwachsinnigenpflege verrichtet haben, die schönen Ausnahmen doch die Regel nicht aufhöben, daß die Fachausbildung den Vorzug hätte. Konferenzen zwischen Vorsteherin und Lehrerinnen sollten allwöchentlich gehalten werden, um Fragen zu stellen und Erfahrungen auszutauschen; ausführliche Aufzeichnungen über die Fortschritte jedes Schülers sind notwendig. Redner ging zur Stellung der Vor-

steherinnen über und den an sie zu stellenden Forderungen. Auch hier empfahl er Slagsta, das manche Anregungen zu zweckmäßigem Unterricht geben könne. Die Vorsteherinnen müssen selbst etwas unterrichten und statt dessen von einem Teil der Verwaltungsarbeiten befreit werden. Durch Aufstellung solcher Ansprüche habe Redner das Leben nicht den Lehrerinnen schwerer machen wollen, sondern im Gegenteil froher und lichter, da sie mit besserer Ausbildung auch mehr Arbeitserfolg haben könnten.

Der Vorsitzende dankte dem Redner, der immer mit lebendigem Interesse der Schwachsinnigenpflege folge, für seinen guten und sachlichen Vortrag.

Das Wort begehrte hierauf

Konsulent Nils Lundahl, der ganz in die vom Vorredner vorgebrachten Wünsche einstimmte. Die Konferenzen, von denen dieser geredet hatte, fanden schon vielerwärts statt und immer würden Gedanken ausgetauscht, wo Lehrerinnen zusammenkämen. Ein besonderer Kursus für Vorsteherinnen, Lehrerinnen und auch Hilfsklassenlehrern war für Slagsta geplant, aber die hohe Behörde hatte aus Sparsamkeitsrücksichten Aufschub für bessere Zeiten angeraten. Daß man diesen Kursus nach Slagsta verlegen wolle, läge daran, daß dort das beste und vollständigste Unterrichtsmaterial im Reiche sei. Recht bald würde der Kursus immerhin zustande kommen.

Dozent Jaederholm wollte in diesem Zusammenhange betonen, daß es wünschenswert sei, daß interessierten Lehrern und Lehrerinnen die ausgezeichneten pädagogischen Zeitschriften zugänglich gemacht würden, die in Amerika, Deutschland und England herauskommen.

Da kein besonderer Antrag mehr gestellt wurde, ließ die Versammlung es bei dem gehaltenen Vortrag und der Diskussion bewenden.

Ökonomische Angelegenheiten.

Fräulein Holmquist legte Rechenschaft ab über die Versammlungskasse und über die zur Errichturg einer „Kinderpsychologie“ eingeflossenen Beiträge. Einige Revisoren wurden ernannt.

Konsulent Barkman trug den Revisionsbericht über Einnahmen und Ausgaben der sechsten Versammlung vor, dem Vorschlag der Revisoren gemäß, worauf Entlastung erteilt wurde.

Nun ging vom König in Tullgarn folgendes Antworttelegramm ein:

Regierungspräsident De Geer, Mariestad.

Mit aufrichtigem Dank für das freundliche Begrüßungstelegramm sende ich der siebenten allgem. schwedischen Versammlung für Schwachsinnigenpflege meine herzlichen Wünsche für eine segenbringende Arbeit. Gustaf.

Nach Verlesung dieses Telegrammes wurde der Königsgesang gesungen und ein vierfaches Hoch auf den König ausgebracht.

Damit wurden die Verhandlungen des Tages geschlossen.

Den 21. Juni.

Die Verhandlungen wurden mit Gebet von Pfarrer Älander und Gesang Nr. 204 Vers 1 und 2 eingeleitet.

Hierauf zeichnete Dr. Petrén in einem längeren Vortrag

die Grundzüge der Entwicklung der Schwachsinnigenpflege in Schweden.

Der erste, der sich in Schweden für besondere Anstalten zum Unterricht Schwachsinniger aussprach, war C. U. Sondén. Dies geschah in einer medizinischen Zeitschrift 1857 und er wandte sich dabei gegen die gewöhnliche Auffassung, daß Schwachsinnige für keinerlei Ausbildung empfänglich seien. 1847 habe es schon Unterricht für Schwachsinnige in der Schweiz gegeben, kurz darauf in Frankreich und Mitte der Fünfzigerjahre in England, Schottland und mehreren deutschen Staaten. Sondén beantragte, daß der Staat die Kosten für den Unterricht der Schwachsinnigen trüge, aber von Staats wegen wurde keine Initiative ergriffen. Es war eine Private, die die erste Anstalt dieser Art in Schweden einrichtete, nämlich Fräulein Emanuela Carlbeck, die am 1. September 1866 auf Nya Varfoet in Göteborg eine solche gründete. Die Schule wurde dann in die Nähe von Falköping verlegt und im Herbst 1868 in die Stadt Sköfde, wo sie sieben Jahre blieb. Die wachsende Schülerzahl und die Notwendigkeit für Gelegenheit zu landwirtschaftlichen und Gartenarbeiten der Zöglinge machten die Wahl eines andern Platzes nötig. Fräulein Carlbeck entschied sich für Johannesberg bei Mariestad, wohin sie im Herbst 1875 zog, welcher Ort auch in jeder Hinsicht geeignet war; außer dem, daß ein Landweg durch die Ländereien geht. Hier blieb sie bis zu ihrem Tode 1901. Vier Jahre nach Fräulein Carlbecks Anstalt wurde eine solche in Stockholm eröffnet auf Anregung der neugebildeten „Vereinigung für Pflege geistesschwacher Kinder“. Im Jahre 1869 wurde im Reichstag ein Antrag gestellt auf Staatsbeitrag von je 500 Kronen drei Jahre lang für Fräulein Carlbecks Anstalt; der Beitrag wurde nicht be-

willigt, aber Untersuchung verlangt, und danach wurde für die Jahre 1871 bis 1873 eine jährliche Unterstützung von 2500 Kronen bewilligt, was etwa 100 Kronen für jeden dort aufgenommenen Schützling entspricht. Redner teilte ausführlich mit, wie nach und nach neue Anstalten hinzugekommen und auch die Staatsbeiträge gewachsen seien, aber hier können wir diese interessante Entwickelungsgeschichte nur andeuten. Anfangs wurde keine Unterstützung für Unbildbare bewilligt, aber nach und nach wurde auch dieser Zweig der Tätigkeit Gegenstand der Unterstützung. Die Achtzigerjahre haben einen kräftigen Aufschwung der Schwachsinnigenpflege gebracht. Der Staatsbeitrag bekam 1885 die Form einer steten Einrichtung, und zwar von 100 Kronen für jeden bildbaren Schwachsinnigen zwischen sechs und fünfzehn Jahren. Außerdem wurden 6000 Kronen für ein Seminar in Stockholms Län bewilligt zur speziellen Ausbildung von Lehrerinnen. Im Jahre 1888 wurde das erste Arbeitsheim für Schüler eröffnet, die Anstaltsausbildung hatten. Nach Untersuchung eines kgl. Ausschusses wurde der Beitrag für bildbare Schwachsinnige in Anstalten auf 250 Kronen erhöht, für die Zöglinge des Arbeitsheimes wurde er etwas niedriger bemessen, aber ein Betrag für Asyle für Unbildbare wurde nicht gewährt. In den Achtzigerjahren fing man an sich der Pflege von Epileptikern zu widmen und in den Neunzigerjahren auch der blinden und taubstummen Schwachsinnigen. 1904 beschloß der Reichstag 250 Kronen Zuschuß auch für die unbildbaren Schwachsinnigen (Asylisten). In diesem Zusammenhang betonte Redner die Notwendigkeit besonderer Asylpflege in jeder Anstalt, wenn der Unterricht der Bildbaren mit wünschenswertem Erfolge betrieben werden soll.

Sehe man, sagte Redner zuletzt, auf die vergangenen 50 Jahre zurück, so muß man anerkennen, daß die Entwickelung wirklich großartig war. Aber noch sind viele Lücken zu füllen. Diese würden jedoch zum großen Teil ausgefüllt werden durch den diesjährigen Reichstagsbeschluß eines Schreibens wegen Pflege der bösartigen Schwachsinnigen und der älteren Schwachsinnigen, wie durch den heute gefaßten Beschluß, vom Könige obligatorischen Unterricht und Pflege für alle bildbaren Schwachsinnigen zu begehren. Die Asylpflege verlange aber noch viel. Die Provinzialversammlung vermöge nicht durchzuführen, was in dieser Hinsicht nötig sei. Der Staat müsse hier weiter eintreten, damit die Asylpflege zufriedenstellend geordnet werden könne. Alle, denen es vergönnt sei, die Hundertjahrfeier der Schwachsinnigenpflege zu erleben, würden sicher die Freude haben, die Pflege der Schwachsinnigen endgültig in allen Einzelheiten geordnet zu sehen.

Der interessante Vortrag wurde lebhaft beklatscht, und der Dank der Versammlung wurde abermals vom Vorsitzenden ausgedrückt.

Nach einer kürzeren Pause erhielt das Wort Komminister Zetterstedt, der einen Komiteevorschlag erklärte wegen

organisiertem Zusammenwirken zwischen den verschiedenen Schwachsinnigenanstalten des Landes.

Der Ausschuß, der in Stockholm am 3. April 1916 zusammentrat, hatte nach Überlegungen gefunden, daß es die beste Art zur Beförderung eines organisierten Zusammenwirkens der verschiedenen Anstalten des Reiches sei, einen Verein aller für Schwachsinnigenpflege sich interessierenden Personen des Landes zu bilden.

Mit Hinweis auf die im Druck vorliegende Untersuchung des Ausschusses, die gleichzeitig Vorschläge zu Statuten enthielt, wolle Redner betonen, daß der Zeitpunkt gerade jetzt geeignet sei zur Bildung eines solchen Vereins, wie des vorgeschlagenen. Dies würde eine würdige Feier des 50jährigen Jubiläums der Schwachsinnigenpflege sein und in hohem Grade die Pflege der karg Bedachten in der menschlichen Gemeinschaft befördern.

Die Versammlung beschloß darauf, einen solchen Verein wie den vorgeschlagenen zu gründen. Statuten wurden angenommen, die in der Hauptsache mit den vorgeschlagenen übereinstimmten. In Hinsicht auf die Namen des Vereins sollte ein Beschluß beim Zusammentritt am Nachmittage gefaßt werden.

Um 12 Uhr ging von Prinz Carl folgendes Antworttelegramm ein:

Regierungspräsident De Geer, Mariestad.

Auf Automobilreise nach Kalmar sende ich leider erst heute meinen Dank für den freundlichen Gruß der bedeutungsvollen Versammlung, den ich herzlichst erwidere. Carl.

Die Versammlungsteilnehmer waren darauf eingeladen worden, die Residenz zu besehen. Regierungspräsident und Freifrau De Geer machten in liebenswürdiger Weise die vielen Gäste vertraut mit der großen Bildersammlung, den wertvollen, oft einzigartigen Gegenständen usw., was alles sichtbar lebhaft interessierte. Vor dem Aufbruch wurden Erfrischungen angeboten.

Das Programm enthielt weiter den Besuch des Grabes von Emanuela Carlbeck auf dem neuen Kirchhof. Nachdem die Teilnehmer sich versammelt hatten, erinnerte Pfarrer Alander an die große Liebesarbeit dieser Wohltäterin, an ihr segensreiches Wirken, das den Namen Emanuela Carlbeck geachtet und geehrt machen wird bis in späte Zeiten. Zu-



letzt legte Pfarrer Alander im Namen der Versammlung einen schönen Kranz auf dem Grabe nieder. Hierauf wurde gesungen „Selig, die vom Schicksal der Welt". Am Grabe wurde außerdem vorgelesen ein von Pfarrer Alander verfaßter

Gedächtnisgesang.

Des Lebens Abend graut,
Des Tages Werk wird geprüft,
Vieles ist der Vergessenheit geweiht worden,
Manches wird von der Erinnerung aufgehoben
Bis zum Schluß der Jahrhunderte.

Noch wenn der Grabstein verwittert ist
Und des Inschrift verschwunden,
Bleibt die Tat der Liebe
In gesegnetem Andenken
Bis zum Schluß der Jahrhunderte.

Nun ging die Fahrt nach Johannesberg, in dessen Park ein in all seiner Einfachheit ansprechender Flaggenzug der Schützlinge der Anstalt vorbeizog.

Die Gebäude waren festlich geschmückt mit Flaggen, Schilden und Gewinden.

Im Andachtssaal gab Fräulein Alma Holmquist, die Vorsteherin, einen kurzen, geschichtlichen Überblick über Johannesberg und seine Entwickelung in den 50 Jahren 1866 bis 1916. Besonders verweilte Fräulein H. bei Emanuela Carlbecks Verdienst am Zustandekommen der Anstalt und daneben wurde über die Erweiterungen und Verbesserungen berichtet, die nach Übernahme durch den Landtag zustande kam.

In einem der Eßsäle wurde später gemeinsam das Mittagessen eingenommen. Regierungspräsident De Geer und Dr. Ambrosius hielten dabei Reden, die sich zu einem Dank für die bildeten, die die Schwere der Anordnung der Versammlung getragen hatten.

Die Verhandlungen wurden fortgesetzt und beschlossen im Andachtssaal. Auf Dr. Petréns Vorschlag wurde beschlossen, die nächste Versammlung 1919 in Sundsvall abzuhalten, vorausgesetzt, daß die nordische Versammlung in Christiania nicht im selben Jahre stattfindet. Mit Rücksicht auf die Verhältnisse hatte man den Zeitpunkt für diese Versammlung noch nicht festsetzen können.

Der neue Verein.

Der von Pastor Zetterstedt u. a. vorgeschlagene Verein für Schwachsinnige wurde nach Beschluß der Versammlung benannt: „Allgemeiner schwedischer Verein für Pflege der Schwachsinnigen und Epileptiker."

Zu seiner Verwaltung wurden folgende Mitglieder ausersehen:

Dr. Ambrosius, Vors.; Pastor Zetterstedt, Vizevors.; Fräulein Holmquist, Vorst. Jönsson, Fräulein Ramsay, und zu Beisitzern Fräulein Blomdahl und Fräulein Lagervall.

Dem Vereine traten 90 Versammlungsbesucher bei.

„Übernahme der Asylpflege durch den Staat."

Folgender, von Pfarrer Alander gemachter Vorschlag wurde zu Protokoll genommen:

Infolge Vortrags von Oberinspektor Dr. Petrén über „Grundzüge der Entwickelung der Schwachsinnigenpflege in Schweden" wird vorgeschlagen, daß die Versammlung darum ersuchte, daß der Oberinspektor dafür wirken möge, daß das von der Medizinalverwaltung befürwortete Prinzip zustande komme, und der Staat so bald als möglich selbst die Pflege der schwerst zu behandelnden Unbildbaren in die Hand nähme, da für deren Pflege den von privaten Vereinen und Landtagen errichteten Asylen die Mittel fehlen.

Dr. Petrén erklärte, daß er schon lange die Absicht gehabt habe, der Medizinalverwaltung die Sache klarzulegen. Der Ausspruch der Versammlung werde ihn dabei gut unterstützen.

Zu der noch ungelösten Pensionsfrage der Pflegerinnen betonte Pastor Zetterstedt, daß man plante, sich mit der Kgl. Pensionsverwaltung in Verbindung zu setzen, wodurch hoffentlich die Frage glücklich gelöst werde.

Schluß der Versammlung.

Nach hiermit beendeten Verhandlungen schloß der Regierungspräsident die Versammlung. Er betonte dabei, daß diese eine gute Schilderung der Entwickelung der Schwachsinnigenpflege in unserem Lande gegeben, zwei wichtige Beschlüsse waren gefaßt und zwei Ausschüsse mit wichtigen Aufträgen eingesetzt worden. Hierauf richtete der Regierungspräsident einen besonderen Dank an Pfarrer Alander und die Vorsteherin Fräulein Holmquist für deren auf Anordnung der Versammlung verwandte Mühe. Der Dank der Versammlungsteilnehmer an den Vorsitzenden wurde durch Dr. Ambrosius übermittelt, der besonders das warme Interesse des Regierungspräsidenten De Geer in der Leitung der Versammlung hervorhob, was von den Anwesenden mit eifrigem Händeklatschen unterstrichen wurde. Das Schlußgebet verrichtete Pfarrer Alander.

ABHANDLUNGEN.

Die Aktivität und insbesondere das spontane natürliche Interesse des Hilfsschulkindes der Großstadt in ihren Beziehungen zu dem Lehr- und Erziehungsplane der Hilfsschule.

Ein pädagogisches Experiment während der Kriegszeit
von Kurt Lehm in Dresden. (Schluß.)

Überblick über die Weihnachtswünsche und Weihnachtsgaben.

Von 23 Knaben wurden 21 Wünsche ausgesprochen und 101 Gaben genannt. Von 6 Mädchen wurden 4 Wünsche ausgesprochen und 39 Gaben genannt.

Von 29 Kindern wurden 25 Wünsche ausgesprochen und 140 Gaben genannt.

Über Wünsche und Gaben ergibt sich, in Gruppen zusammengestellt, folgendes Bild:

	Gewünscht wurden:		Gegeben wurden:	
	Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
Kleidungsstücke	12 mal	1 mal	31 mal	15 mal
Schulbedarf	1 „	— „	9 „	1 „
Instrumente	1 „	— „	4 „	— „
Früchte und Naschwerk	— „	— „	22 „	13 „
Spielsachen	6 „	2 „	25 „	7 „
Schlitten	1 „	— „	1 „	— „
Märchenbücher	— „	— „	4 „	1 „
Geld	— „	— „	1 „	— „
Taschenmesser	— „	— „	1 „	— „
Taschenlampe	— „	— „	1 „	— „
Taschentuch	— „	— „	1 „	— „
Handwerkskasten	— „	— „	1 „	— „
Nähkasten	— „	1 „	— „	1 „
Stickkasten	— „	— „	— „	1 „
Insgesamt	21 mal	4 mal	101 mal	39 mal

10./1. 1916.

Schi. 251. Auf der Cottaer Straße da hat es gebrannt. Da ist Pech übergelaufen. Die haben oben gefrühstückt und haben gar nicht gewußt, daß es unten brennt. Und da ist der Schmelzofen ausgebrannt, und eine Frau ist in die Ohnmacht gefallen, und die haben sie dann fortgebracht. Und die Feuerwehrleute haben die Fensterrahmen 'runtergerissen und die Möbel haben sie

'rausgeschafft. Dann.. und dann.. und der eine Feuerwehrmann hat sich die Hose zerrissen. Und bei dem einen, der sich 'reinschleichen wollte, da kam die Flamme gleich zur Tür 'raus, und da hat er 'reingespritzt. Und oben auf dem Fenster ist bloß noch eine Bierflasche steh'n geblieben. Die steht immer noch oben.

Kü . . 252. Mein Bruder hat erzählt. Ich hab' 'mal eine Patrouille mitgemacht. Ich war auf einen hohen Berg. Und da kamen Russen. Die haben sich um den Berg geschleicht und wollten uns überfallen. Da sind die Fünfe 'runtergesaust in die Kosaken 'nein. Und da haben sie die Kosaken 'runtergehau'n mit'n Säbel, und seine Pferde haben sie mit nach Hause genommen.

Schi . 253. Die Elbe ist wieder sehr hoch. Der eine Hafen in Neustadt ist schon überschwemmt. Da geht das Wasser bei der Brücke schon wieder über die Wiese. Und die Güterwagen bei der Marienbrücke steh'n schon im Wasser.

M . . . 254. Ich war gestern mit meiner Mutter in Briesnitz. Da hab' ich geseh'n, da schlagen die Bäume aus und die Sträucher. Dann sind wir weiter hintergegangen. Die Wiesen werden auch schon grün. Dann sind wir den Berg 'runtergegangen. Da sind wir eingekehrt. Da haben wir Kaffee getrunken. Dann sind wir langsam nach Hause gegangen. Und die Kastanien schlagen auch schon aus, und die haben ganz grüne Spitzen. Es kommen auch schon kleine Blätter 'raus.

Kie. 255. Gestern war ich auf der Kesselsdorfer Straße. Da machten wieder Soldaten fort aus der Musenhalle mit Musik.

Kü . . 256. Am neuen Jahr ist mein Bruder wiedergekommen als Gardereiter. Erst war er Husar, jetzt ist er Gardereiter geworden. Der wäre eigentlich nicht 'reingekommen, aber er hatte einen Pferdetransport. Da war auch ein Lehrer dabei, der hatte so zarte Hände. Da hat er losgelassen, und da sind die Kosakenpferde ausgerissen. Dem hat die Hand geblutet. Aber sie haben die Pferde wiedergekriegt. Mein Bruder hat das Eiserne Kreuz.

St . . . 257. Mein Bruder ist auch auf Urlaub gekommen als Husar. Da war er mit seinen Leutnant in Feuer. Und die Russen haben immer drüber weggeschossen. Und Brot taten sie draußen selber backen.

Sch. 258. Wo mein Onkel auf Urlaub kam, da hat er zwei Eiserne Kreuze, erster und zweiter Klasse und eine Medaille. Da mußte er wohin gehen und ist nicht wiedergekommen mit dem Pferde. Da wissen sie gar nicht, wo er ist. Der ist vermißt.

V . . . 259. Meine Tante hat gestern einen Brief mitgebracht. Der Onkel ist im Schützengraben. Da kam die Engländer die haben dreizehn Mann von uns totgemacht und das Maschinengewehr weggenommen.

260. Mein Vater ist jetzt in Arsenal in der Schuhmacherei. In ein' Tag muß mein Vater sieben Paar Schuhe machen. Wenn

sie fertig sind, so müssen sie auskehren, die Soldatensachen ausklopfen. Morgen früh muß er auch 'nüber. Jetzt braucht er aber bloß noch vier Paar zu machen, weil sie schon so viel gemacht haben.

L... 261. Gestern haben Kinder auf der Schlachthofinsel Soldaten gespielt. Da haben sie mit Luftbüchsen geschossen und haben ein' Mann getroffen in den Arm und in das Bein. Dann sind sie ausgerissen. Ein Junge und ich sind auf die Wohlfahrt gegangen und haben das gesagt. Da hat die Wohlfahrt einen Krankenwagen hingeschickt und hat den Mann geholt.

Ba.. 262. Auf der Frankenberger Straße wollte eine Frau zum Fenster 'rausspringen. Da hat sie die Frau noch festgehalten. Dann ist der Krankenwagen gekommen, und die Frau ist fortgeschafft worden. Der ihr Mann war gefallen.

11./1. 1916.

Schr. 263. Gestern da bin ich mit mein' Wagen in die Fabriksstraße gefahren. Da kamen Franzosen, die gingen auf Arbeit. Da wollte ich 'durchfahren. Da lachte ein Franzose, und da gingen sie gleich 'nüber.

Br.P. 264. Gestern abend um sieben hat es bei der Frau Tietze gebrannt. Da kamen die Flammen zum Fenster 'raus.

Kie. 265. Auf der Kesselsdorfer Straße — wir können alles von Fenster aus sehn — da war ein Besoffener. Der ist in ein Fenster 'reingefallen. Da sind die Fensterscheiben 'reingefallen. Da haben die Kinder 'reingelangt und haben sich Mälze 'rausgeholt (?)

Ha.. 266. Gestern war ich mit mein Vater in der Gasanstalt. Da kam die Straßenbahn, die ist ausgegleist. Da kam die Feuerwehr, die hat sie wieder 'reingehoben.

L... 267. Gestern vormittag da hat es auf der Lübecker Straße gebrannt. Der 95-Pfennigbazar. Die Feuerwehrmänner haben die Fenster 'reingeschlagen und das Spielzeug 'rausgeworfen auf die Straße.

Schi. 268. Gestern nachmittag $^1/_2$2 Uhr war ich auf der Wilsdruffer Straße, da hat's bei Steinemann gebrannt. Da haben die Feuerwehrmänner das ganze Gelumpe 'rausgetragen. Eine große Puppe war dabei, die war ganz verbrannt. Und weil Qualm 'rauskam, da haben sie noch 'reingespritzt. Und Linoleum haben sie 'rausgetragen, und die ganze Stube haben sie zerhackt.

L.... 269. Mein Bruder war auch dort. Der wollte durchlaufen, da haben sie ihn ganz naß gespritzt. Da ist er ausgerissen.

12./1. 1916.

Schi. 270. Ich war gestern zu Hause. Da hab' ich Eisenbahn gespielt. Da habe ich eine große Brücke gebaut und wie der Zug drüberfuhr, da ist sie zusammengeknackst, und die Soldaten sind 'rausgefallen.



Schr. 271. Wie ich gestern zu Hause ging, da war ich am Crispiplatz. Da hat eine Frau den Regenschirm gehalten. Und der ging in die Höhe. Und wie er eine Treppe hoch war, da kam er wieder 'runter. Er war ganz überspannt.

272. Und da kam ich an den Mühlgraben. Da war ein Mann. Da kam der Wind und hat den Hut 'runtergeworfen.

Be.. 273. Gestern nachmittag hab' ich Petroleum geholt. Da bin ich zu Bauer gegangen. Da kam ein Mädel 'rein, die wollte auch Petroleum haben. „Nein, da muß man erst eine Karte haben." Ein Junge wollte auch Petroleum haben. „Nein, da mußt du Karte haben, geh' noch einmal nach Hause."

13./1. 1916.

Schr. 274. Gestern bin ich mit Schi... in die Markthalle gegangen. Da bin ich erst über die Walterbrücke gegangen. Da hab' ich Soldaten geseh'n. Einer hat Feldzwieback verschenkt. Da hab' ich viel bekommen und hab' dem Schi... welchen gegeben.

275. Da kam ich auf die Schäferstraße. Da kam ein Betrunkener, der huppte auf die Straßenbahn. Da wär' er bald 'runtergefallen. Da hat er 35 Pfennige verloren. Ein Junge hat einen Groschen aufgehoben und ich 25 Pfennige. Dann bin ich der Straßenbahn nachgerannt. Und ein Stück unten da ist er ausgestiegen und ging wieder in der Kneipe.

Wo.. 276. Gestern früh da lag ich noch in Bett bis um 9. Da hat jemand Steine ans Fenster gehau'n. Und nun ist die Scheibe kaputt, und nun müssen wir sie heute machen lassen.

Kl... 277. Gestern bin ich mit der Elektrischen nach der Waldvilla gefahren. Da hab' ich Bürsten abgeliefert.

278. Wie ich draußen war, da war ein Garten. Da waren Franzosen drin, die mußten arbeiten. Da war ein Franzose, der war ein Hoher. Der sagte: „Du denkst, wir sind nicht stark? die Deutschen machen bloß so" (Gebärde des Trinkens). Und wenn er hinter den Wachtposten war, da hat er lange Nasen gemacht. Die Soldaten mußten Blumen einpflanzen in Näpfe, frische Blumen 'rein.

L.... 279. Heute früh da wollte ich für meine Mutter 'was holen, da sollte ich Milch holen, da war's noch so finster. Da bin ich 'runtergekollert. Und wie ich unten lag, da kam ein Mann, da bin ich durch den seine Beine gekrochen.

Ha.. 280. Gestern abend um 8 hat's bei uns gebrannt. Ein Mann hat Gas aufgedreht und hat das Gas in 'n Mund gelassen. Und da hat er das Gas angebrannt. Und die Kinder hat er in der Kammer getreibt und die Frau auch mit der Peitsche. Da kam die Feuerwehr. Die ist gleich in 'n Hof 'neingefahren. Der Mann war tot. Der lag auf der Diele. Der war in Krankenhaus. Da hat er kein Geld mehr gehabt. Da hat er den Gas aufgedreht.

Schi. 281. An den Montag war ich gegen Abend auf der Friedrich August-Brücke. Da kam ein Betrunkener. Der wollte auf die Straßenbahn, und Betrunkene dürfen nicht auf die Straßenbahn. Da ist er gerutscht und an die Bordkante geflogen. Das tat richtig klatschen. Da hat es ihn den Kopf zerhaut.

Schr. 282. Aus der Zwiebel kommen grüne Spitzen. (Schr. hatte den Wochendienst in der Versorgung der Zimmerpflanzen.)

Wa.. 283. Gestern hab' ich Soldaten geseh'n, die kamen von Felde 'rein. Ein Soldat hat' den Mantel ganz zerrissen. Ein Soldat hat' sein Mantel mit Strick zusammengebunden. Da haben die Leute gelacht. Der war in Frankreich. Der hat gesagt, in Frankreich wär' lauter Wasser. Als Ruhetag hätten sie immer Wasser ausgeschöpft.

14./1. 1916.

Kr.. 284. Heute früh hat mein Vater ein' Brief geschrieben von Felde. Da hat er draufgeschrieben auf den Zettel, er würde gar nicht fertig mit Lausen.

285. Mein Vater ist auch Baumeister. Er läßt die Häuser wieder aufbauen, die die Russen zerstört haben. Und die Russen sagen: „Unteroffizier nicht gut!"

Schi. 286. Wie ich gestern mittag ging und mit dem Schr. in die Stadt kam, da waren wir bei der Holzbrücke. Da wollten wir 'runterklettern, da bin ich 'runtergefallen.

Ha.. 287. Gestern kam die Feuerwehr.

Schr. 288. Wie ich um 12 aus der Schule kam, bin ich erst zu Hause, dann hab' ich gegessen. Dann bin ich 'naus. Da kamen Franzosen. Die mußten in die Pulvermühle und mußten sich waschen und dann mußten sie die Jacke ausbürsten.

289. Da war ein Junge. Der Franzose wollte ihn den Apfel geben, da hat ihn der Junge wieder hingeworfen.

290. Die Soldaten hatten Spannonette (= Bajonette).

Schi. 291. Gestern war ich mit dem Schr... in der Halle. Da haben wir Äpfelkörbe gefahren. Da haben wir jeder fünf Körbe gefahren. Da haben wir fünf große Äpfel und einen Fünfer gekriegt.

Sch.. 292. Wo ich geschlafen hab', hab' ich geträumt. Da bin ich aus dem Bette gefallen. Da hab' ich die ganze Nacht haußen gelegen.

L.... 293. Gestern war ich an der Markthalle. Da sagte ein Mann, ob ich wollte mit Körbe aufladen und nach Neustadt fahren. Da hab' ich mit aufgeladen, und nachher bin ich mitgefahren nach Neustadt. Da hab' ich fünf Äpfel bekommen und einen Groschen.

294. Und heute früh wollte ein Esel ausreißen mit dem Wagen. Da ist er in die Elektrische gefahren. Da hat ihn ein Kutscher festgehalten. Und dann kam die Frau, die hat ihm eins vor die Gusche (Mund) gegeben. Da stand er gleich ganz stille.

16./1. 1916.

Schi. 295. Montenegro ist gefallen.

17./1. 1916.

Wa.. 296. Gestern abend sind Soldaten wieder 'nausgemacht. Es waren Schützen.

Kr.. 297. An (am) Sonntag früh machten Soldaten wieder fort. Sie hatten erst stille stehen müssen. Dann mußten sie das Gewehr übernehmen. Dann ging's fort mit Musik.

Schr. 298. Mein Papa hat gestern gesagt, es gäb' nun keine Knochen mehr. Die Knochen werden nun mit zur Margarine und zur Seife genommen.

299. Wie wir sind nach Hause gegangen von der Fabrik, da haben wir Landsturmleute geseh'n. Da waren Musiker dabei, die zogen nach der Wache.

Sch.. 300. Die Landsturmleute kommen immer an der Ostra-Allee vorbei mit Musik. Bei uns haben sich die Leute beschwert, sie sollten 'nausgeh'n nach Blasewitz, da wären die Leute so reich, und da sind sie nach Blasewitz gegangen. Nun kommen sie nicht mehr bei uns vorbei.

L.... 301. Gestern nachmittag um 4, da ist in unsern Haus ein Droschkenkutscher, da sind wir mit dem an die Nossener Brücke gefahren. Dann sind wir wieder zurückgefahren. Um 9 waren wir zu Hause.

302. Da mußten wir die Tür aufmachen. Da hat sich der Junge an die Nase gestoßen. Da ist er ausgerissen.

303. Da kam ein Junge die Treppe 'runter. Da löschte die Wirtsfrau gerade das Licht aus. Da ist der Junge die Treppe 'runtergekollert.

304. Dann hat der Kutscher das Pferd 'reingeführt, und wir haben die Kutsche 'reingeschoben.

Schi. 305. Ich war gestern hier oben bei Gorbitz. Da war eine Schneepatsche dort oben. Da haben wir Kastanienbäume gesehen, da waren die Blüten erfroren. Die sahen ganz schwarz aus.

Ha.. 306. Gestern $^{8}/_{4}$ 1 da kam' Soldaten mit der Straßenbahn, die taten singen. Da haben die Kaufmannsleute 'was zur Straßenbahn 'reingeschmissen, Zigaretten und Blumen.

Sch.. 307. Wo ich in der Elektrischen mit der O. bin eingestiegen, da waren sechs Besoffene drin. Die sagten, wir sollten weggeh'n. Da kam noch einer 'rein und machten solchen Krawall und taten singen. Und der eine wollte auf'm Altmarkt aussteigen, und den haben sie nicht gelassen. Da mußte er mitfahren bis zum Pirnaischen Platz. Dort ist er ausgestiegen und die andern sind auch mit ausgestiegen. Da haben sie eingehenkelt, der sollte mit baden gehn. Und die Leute sind alle 'rausgegangen aus dem Wagen, das stank so nach Schnaps.

Wi.. 308. Gestern vormittag da kam ein Mädchen aus unsern Haus

und sagte, wir sollten mal 'naufkommen. Da sagte meine Mutter: „Der Kleine ist krank." Da bin ich bloß 'naufgegangen. Da hab' ich eine Elektrische, eine große, gekriegt und mein Bruder einen Baukasten und einen Zug und einen Möbelwagen und ein Pferd. Und da wollt' ich mit mein' Bruder spielen, und da mußte er in Bette liegen, der ist sehr schwer krank.

309. Und da kam abends der Doktor, und der sagte, er hätte sich sehr erkältet, und der kommt wenig 'naus.

310. Der große Junge von den Leuten ist aus der Schule. Und die Elektrische hat dicke Achsen, und da kann ich mich oben draufsetzen. Da setz' ich immer die Puppen von Karussell 'nein.

Wo.. 311. An Sonnabend da kam mein Vater, und da wollt' er mit mir auf den Rathausplatz gehn, wo die „Eins" fährt und wo die Spielschule ist. Da soll ich jeden Tag hingehn und Tüten kleben.

Sch.. 312. Bei unsern Nachbar haben sie gewartet, ob der Vater kommt, und im Januar wollte er kommen. Und gestern kam der Junge 'raufgestürzt die Treppe 'rauf und hat die Tür aufgerissen und 'was ganz laut gerufen. Da dachten wir, es wäre 'was passiert, und da kam Herr Sch. Der hatte auch ein großes Stück Fleisch mit, und er hat gesagt, wenn er gewußt hätte, daß alles hier so teuer wär', da hätte er auch Speck mitgebracht.

O... 313. Am Sonnabend war mein Vater einen Tag auf Urlaub wegen Wohnungsuchen. Der ist in Genesungsheim in Z.

314. Und den Sonntag ist meine Mutter 'nausgefahren. Eine Wohnung hat sie aber nicht gefunden. Vielleicht kriegt er eine in das Krankenhaus, wo er bis jetzt gearbeitet hat.

Schi. 315. Bei Posen soll ein Urlauberzug verunglückt sein. Soll ich ein Bild mitbringen?

O... 316. Draußen in Z. ist ein Restaurant. Da kommt immer der Naturmensch. Der geht immer barfuß. Da kann der größte Schnee sein.

18./1. 1916.

Schr. 317. Gestern hab' ich erst zu Hause aufgewaschen. Dann bin ich Kohlen holen gegangen. Da kam ich auf die Walterbrücke. Da kamen Soldaten. Die haben ihre Kisten draufgeladen, auch Tornister. Da wollte uns ein Soldat fünfzig Pfennige geben, ein Offizier, das haben wir genommen. Dann kamen Soldaten, die wollten uns auch Geld geben, das haben wir nicht genommen. Aber Feldzwieback haben wir genommen. Dann sind wir ausgerissen in eine andre Straße 'nein. Da kam uns auch noch ein Soldate nach, der wollt' uns auch 'was geben, aber dann hat er uns nicht mehr geseh'n.

Wa.. 318. Ich hab' gestern, da machten welche fort, da hab' ich für

einen Soldat die Flinte getragen. Da sind wir bis an ein Restaurant, da wollten sie einkehren, weil sie um 9 antreten mußten.

Kr.. 319. Gestern mußte ich für meine Mutter in die Küche geh'n und zwei Teller holen, und der andre Teller flog mir aus der Hand. Ich wollte meiner Mutter Essen auf den Teller tun.

320. Mein Vater sitzt schon auf der Bahn, er kommt die Nacht auf Urlaub. Er hat geschrieben, wir sollten recht viel zu essen hinstellen; er tät Kommisbrot mitbringen, und er tät nicht lange bleiben.

H... 321. Gestern war ich auf der Kesselsdorfer Straße. Da hab' ich viel Soldaten geseh'n an der Musenhalle. Die machten gestern fort.

R. G. 322. Ich hab' gestern Soldaten geseh'n an der Musenhalle.

Ba, Ch. 323. Gestern hab' ich abgetrocknet. Da hab' ich gerade einen Teller genommen. Da kam meine Schwester, die hat mich geschibbt. Da ist mir ein Teller von der Hand gefallen. — War er zerbrochen? Ja.

O... 324. Vorgestern hab' ich drei Kaffeetassen zerhauen. Bei einer ist bloß der Henkel ab.

Sch. 325. Heute morgen um 6 da lag ich noch im Bett, da war die Mutter wohin gegangen, hat Milch geholt. Da hat es dann geklingelt, und da hab' ich nicht aufgemacht. Nachher hab' ich aufgemacht, da war es mein Onkel.

Schi. 326. Gestern, wo ich bei den Wettiner Bahnhof war, da kam ein Wagen, da war ein Soldat drin. Die holten Sand. Da rannte das Pferd mit dem Kopf in die Fensterscheibe bei der Straßenbahn. Das Pferd hat sich aufgehauen hier. (Zeigt an die Backe.)

Wi.. 327. Gestern bin ich mit meiner Schwester in der Stadt gewesen. Da haben wir Kartoffeln geholt, fünfzehn Pfund Kartoffeln. zwei Pfund Zwiebeln. Was sie bezahlt hat, weiß ich nicht. Und wie wir nach Hause gingen, da kam ein Auto. Da waren die Gummi ab. Da hat ein Mann ein Pferd vor das Auto gespannt.

L... 328. Gestern war ich mit mein' Bruder auf dem Schlachthof. Da ist ein Junge auf die Eisenstäbe geklettert auf der Schlachthofbrücke. Da ist er 'runtergefallen und hat sich den ganzen Kopf aufgehauen.

Schr. 329. Wie ich am Sonntag mit mein' Papa in Klingenberg war, erst sind wir mit der kleinen Bahn gefahren, dann mit der großen Bahn, da waren wir im Wald. Da sagte mein Vater: „Dort sind Zigeuner." Da kam ein Wagen, und da waren Zigeuner drin. Die mausen alles.

330. Meine Tante hat erzählt: „Ein Bauer hat im Walde eine kranke Kuh eingegraben, und die haben die Zigeuner wieder 'rausgegraben und haben das Fleisch gegessen. Da sind viele Zigeuner dran gestorben." Das hat meine Tante alles erzählt.

331. Und dann war es $^1/_2$5, da haben wir Kaffee getrunken. Dann hab' ich erst noch mit geholfen reine machen, den Kuhstall und den Schweinestall. Da haben wir frisches Stroh 'neingetan. Meine Tante hat Kartoffelschalen gekocht für die Schweine und Runkelrüben 'neingeschnitten und kalt werden lassen. Das haben die Schweine gekriegt und auch die Kuh. Dann hat meine Tante mein' Vater ein Paket gegeben, dann sind wir wieder nach Hause gefahren.

19./1. 1916.

Sch. 332. Gestern, wo ich aus der Schule kam, bin ich zu der W. gefahren. Da haben wir die M. besucht. (W. u. M. sind Mädchen der ersten Hilfsklasse.) Die Grinder gehen wie derab bei der M., sie schmiert sich alle Tage ein. Den Montag will sie wieder in die Schule kommen, der gefällt's nicht mehr zu Hause.

Wa.. 333. Gestern war mein Onkel da. Der hat mir die Haare 'runtergeschnitten. Der hat eine Maschine. Der hat früher einen solchen Laden gehabt. Jetzt ist er bei der Eisenbahn.

G... 334. Mein Vater hat 'reingeschrieben. Wenn mein Bruder nicht folgen täte, da wollt' er eine französische Rute mitbringen.

Kr.. 335. Gestern abend haben wir erst den Christbaum abgeleert. Da flogen die Lichter und die Nadeln 'runter. Da war bloß noch das Gerippe da.

336. Und heut' mittag da kommt mein Vater. Da soll meine Schwester an Bahnhof hin. Er schickt erst eine Depesche von Berlin.

Ba.. 337. Wie ich um 11 aus der Schule kam, da hab' ich drei Soldaten geseh'n, die hatten Hunde.

338. Und wie ich an der Musenhalle war, da hab' ich ein' Franzosen geseh'n.

Ha.. 339. Bei uns arbeiten jetzt die Franzosen auf der Wiese. Da hacken sie lauter Löcher. Und eine Brücke haben sie gebaut über den Mühlgraben. Da wird jetzt Eisenbahn gebaut.

L... 340. Bei K. müssen die Franzosen auch arbeiten.

Sch. 341. Heute morgen kamen Soldaten. Die machten fort mit Musik.

Schr. 342. Wie ich gestern aus der Schule kam, da kamen vier Soldaten, die hatten kleine Hunde, einer einen braunen, einer einen weißen, einer einen schwarzen und einer einen hellgelben. Und die hatten zwei Koffer. Die haben wir auf unsre Karre geladen.

20./1. 1916.

Kr.. 343. Gestern kam ein Feldpostbrief von Feldwebel, da war mei' Vater schon da. Da hat der Feldwebel geschrieben, es wäre ein Paket da an ihn, er wollte es in sein' Koffer legen bis er wiederkäme.

Kl... 344. Mein Vater kommt zu Hause. Er ist verwundet. Und mein



Vater tut auch heiraten. — Ist er schwer verwundet? Er hat ein' Schuß gekriegt an Bein.

Sch. 345. Gestern abend, wo ich in der Elektrischen saß, da fuhr in der Maxstraße eine 22 vornweg, die war kaputt. Da mußte unser Wagen schieben. Da bin ich erst $^1/_4$ 8 zu Hause gewesen.

Ba.. 346. Heute früh, wie ich um acht in die Schule kam, da standen Soldaten haußen. Die waren in der Musenhalle einquartiert.

Ha.. 347. Gestern nachmittag um 2 war ich mit mein' Vater in Döhlen. Und da haben wir uns die Felder angeguckt, die sind ganz grün. Und die Knospen an den Bäumen sind schon ganz haußen. Dann bin ich mit meinen Vater eingekehrt. Da haben wir Kaffee getrunken.

Kü.. 348. Mein Bruder hat 'reingeschrieben, er kommt den ersten März. Er war schon $1^1/_2$ Jahr nicht da. Der hat einen Schuß gekriegt in die Ferse. Dann hat er einen Schuß in den Arm gekriegt. Da ist er ins Lazarett gekommen. Und da hat er Typhus bekommen. Und viele sind d'ran gestorben. Aber mein Bruder hat nur leichten Typhus gehabt.

We.. 349. Mein Bruder hat schon acht Tage nicht geschrieben, der da erst 'nausgemacht ist.

Schi. 350. Gestern war ich mit dem Schr. und seiner vierrädrigen Karre. Da sind wir den Berg 'nuntergefahren. Da sind wir verunglückt. Und nachher sind wir in den Straßengraben 'reingeflogen.

G... 351. Mein Vater hat 'reingeschrieben, daß er nächste Woche kommt. Wir sollen ihn an Bahnhof abholen. Er kommt ganz bestimmt.

L... 352. Heute früh hab' ich Franzosen geseh'n und die hatten rote Hosen an. Ein Junge hat mit die geredet. Es waren zehn Stück. Die haben Steine abgeladen von ein' Wagen und haben sie aufgeschichtet.

21./1. 1916.

Schr. 353. Gestern hab' ich Kohlen 'raufgeholt. Da wollt' ich schnell machen. Da kam mein Bruder 'runter. Der haute den ganzen Eimer um. Da haben wir die Kohlen 'raufgeschaufelt.

Kü.. 354. Bei uns zu Haus' in Keller da ist es immer so finster. Da haben sie bei uns hundert Briketts weggenommen. Meine Mutter hat das gar nicht gewußt, wie das zuging. Da hat meine Mutter mal zur Probe ein Brikett hingelegt und die Schaufel davor, und wie sie wieder 'reinkam, da war die Schaufel wo anders, und auch Briketts waren wieder weg.

Kr.. 355. Bei uns in Hof sind Bretterwände. Da sind Kohlen und Kartoffeln drin. Da hat ein Junge die Tür aufgemacht und Kartoffeln und Kohlen weggenommen. Der ist nun in der Anstalt.

L... 356. Bei uns da waschen sie in Waschhaus. Da haben sie in Keller die glühende Asche hingeschüttet. Und da haben die

Leute die Wanne draufgestellt, und da ist die Wanne verkohlt. Da war ein Qualm in Keller; man konnte gar nichts sehen. Und da haben wir den Hauswirt geholt und haben das Feuer ausgelöscht.

Schi. 357. Ich hab' gestern in der Markthalle eine Lori mit Körben gefahren. Und wo ich fertig war, da hab' ich drei große Äpfel gekriegt und fünf Pfennige.

Sch. 358. Gestern abend ist ein Pferd auf die Schienen gekommen und hingefallen. Da haben sie es gedroschen mit der Peitsche, da ist es aufgestanden.

28./1. 1916.

Schr. 359. Gestern hatten wir den Zeppelin geseh'n, der hatte Fahnen, drei türkische, drei grün-weiß, drei gelb-schwarz und an der Spitze vorn eine blau-weiße hüben und drüben, und an den Gondeln eine türkische und eine schwarz-weiß-rot.

Wa.. 360. Vorgestern ist in Kaditz ein Flieger abgestürzt.

361. Die Deutschen sind in Nerville (Neuville) eingedrungen.

Br, P. 362. Gestern um 2 ist ein Junge mit ein' Paket aus der Elektrischen 'rausgefallen.

Kü.. 363. Heut' ist ein Paket gekommen, der ist noch in Posen. Das stand auf dem Postzettel. Da haben wir es aufgemacht, und da lag ein Zettel drin: Vorsicht, Ungeziefer!

Schi. 364. Bei den Bäumen sind schon die weißen Blüten haußen.

Sch. 365. An Dienstag hab' ich Bäume geseh'n, die haben schon geblüht.

L... 366. Die Bäume auf der Schlachthofinsel haben auch schon grüne Blätter und weiße Blüten.

367. Vorigen Freitag hab' ich auf meine Mutter gewartet. Und da ist eine Elektrische gekommen. Die Frau wollte während den Fahren abspringen, und da ist sie mit den Kopf unter die Elektrische gekommen, und der Kopf war gleich ab.

Ha.. 368. Gestern abend haben wir mit der Lori gefahren auf der Wiese. Da kam eine Bahnfrau. Da bin ich über die Mauer. Da ist die Frau auch drübergeklettert. Da bin ich in die Wohnung gerannt und hab' den Schlüssel abgezogen und bin unter's Bett gekrochen. Da hab' ich $^{1}/_{4}$ Stunde geschlafen. Dann bin ich wieder 'nunter. Und da haben wir die Lori wieder losgelassen. Der Schr. war auch dabei.

Sch. 369. Gestern kamen Soldaten. Da sind wir nachgelaufen. Wir sind bis an die Friedrichstraße gelaufen. Und da bin ich spät nach Hause gekommen.

370. Und da sind wir ins Theater gegangen, und da mußte ich mich schnell anziehen.

Kr.. 371. Gestern kamen Österreicher, und der eine Soldat konnte kaum mehr laufen, so müde war der. Und da hat er den Hauptmann gerufen, und da mußte er den Soldaten den Tornister abnehmen. Der hat mir leid getan.



V... 372. Gestern war ich auf'm Theaterplatz. Da kamen Soldaten, die wollten wissen, wo der Theaterplatz wär'. Und da sind wir auch hin, und da hat der König eine Ansprache gehalten.

L... 373. Gestern waren wir im Gehege, und da sind die Wiesen schon ganz grün, und da sind die Diener von Königlichen Hof 'rum-geritten.

374. Und da haben wir Indianer gespielt. Da sind uns Hasen in die Zelte 'reingelaufen. Und abends haben wir die Zelte wieder eingerissen.

Schr. 375. Gestern sind wir auf den Hohen Stein gegangen. Da waren wir in der Heidenschanze. Und da sind wir 'runtergeklettert nach den Felsenkeller.

376. Da lag unten ein junger Kerl (verunglückt). Da sind wir an den Seil 'runtergerutscht und haben Eisenbahner geholt. Die haben den jungen Mann 'rübergetragen über die Weißeritz. Dann sind wir wieder 'naufgeklettert und nach Hause gegangen. Da haben wir uns auch Maikätzel mit nach Hause genommen.

31./1. 1916.

Schr. 377. In der Nacht $^1/_2$3 sagte mein Vater: „Es brennt, es brennt!" Da rannten wir hin. Es brannte eine Blumenfabrik. Erst brannte die eine Ecke, dann fing die andre an. Und die Balken brannten, und das Dach brach zusammen. Und auf dem Fenster stand ein Topf voll Öl, und der zerplatzte, und das Öl ist 'rausgesprungen auf die Wiese, und da brannte auch die Wiese. Und die Feuerwehr hat die Dampfmaschine losgelassen, und da ist das Wasser hingelaufen zum Feuer. Da war es dann $^1/_2$5, da war es schon bald aus. Da sind wir nach Haus'.

378. Heute früh bin ich wieder hingegangen. Da tat es tüchtig rauchen. Und jetzt sind auch wieder Feuerwehr gekommen aus der Stadt, aus Neustadt, aus Blasewitz und Cotta. Ein Feuerwehrmann ist abgestürzt.

Kü.. 379. Heute früh hab' ich den Mannschaftswagen und eine Spritze geseh'n.

Kie. 380. Heute früh, wie ich Kohlen tat holen, da kam auch die Feuerwehr, und die machte die Tharandter Straße 'nauf.

L... 381. Auf der Weittner Straße kam heute früh die Feuerwehr. Da ist ein Junge über die Straße gerannt und von der Feuerwehr überfahren worden.

Schi. 382. Ich war gestern wieder in Rathaus Essen tragen bei mein' Bruder. Und da ist ein Wasserrohr geplatzt. Da mußt' er hinsausen. Und da tat das Wasser 'rausspritzen, und da wußt' er nicht, wo das abzustellen ist, und da ist er klitschnaß geworden. Das war bei der Küche, und da hat er ein Stück Hasenbraten gekriegt.

Wa. 383. Gestern war ich auf dem Sportplatz. Da haben sie Fußball gespielt. „Ring" hat 8 zu 1 gedrückt, und „Fee" hat 2 zu 1

gedrückt. Und der eine hat den Preis gekriegt. Da hat er zwei Mark gekriegt von ein' reichen Mann.

Wi.. 384. Gestern war ich mit den Ha. auf den Heller. Da sind wir durch den Wald gegangen, und dann kam Sand. Und da sind wir auf den Sand gelaufen, und da haben wir ganz weißen Sand gesehen.

385. Nachher haben wir einen Schützengraben gebaut. Und da haben wir gefroren. Da sind wir nach Hause zum Ha. seiner Tante.

Sch. 386. Gestern wo ich wollte Kuchen holen, da bin ich die Treppe 'runtergefallen. Da konnte ich gar nicht mehr aufstehen. Da hab' ich meine Mutter gerufen, und da ist meine Mutter gegangen.

2./2. 1916.

V... 387. In der Zeitung stand, ein Mann hat Petroleum gemaust.

Schi. 388. Im Rathaus hat sich ein Mann erschossen in der Stube neben den Herrn Oberbürgermeister (?).

Wa.. 389. In der Zeitung stand, ein englischer Flieger hat gelandet. Da sind Gardereiter gekommen und haben ihn 'runtergeschossen.

Schi. 390. Gestern stand in der Zeitung, da ist ein Schlosserlehrling mit sein' Kameraden in die Sächsische Schweiz. Da ist der Schlosserlehrling abgestürzt.

3./2. 1916.

Kr.. 391. Gestern ist die Frau A. gestorben. Und da ging Herr A. mit in die Halle hin, und acht Männer haben die Frau A. getragen.

Schr. 392. Gestern kam ein Kohlenwagen, da fielen immer Kohlen 'runter. Da bin ich mit dem Sack nach und hab' aufgelesen. Da hab' ich einen halben Sack voll.

393. Da wollt' ich schnell über die Straße. Da kam ein Radler, der ist angerannt an mich und hingefallen. Da bin ich ausgerissen, und der Radler wollte mir nach. Da bin ich schnell durch ein Haus, über den Hof, dann hab' ich den Sack über die Mauer geschmissen und bin drübergeklettert.

Wa. 394. Gestern hat der Hund in unsern Haus eine Katze gebissen. Die Katze hatte Schmerzen. Da hab' ich die Katze 'naufgetragen.

L.. 395. Gestern war ich auf dem Postplatz. Da war der Droschkenkutscher aus unsern Hause dort. Da kam ein Auto. Da ist das Pferd erschrocken und auf die Bordkante gefallen, und da waren beide Deichseln abgebrochen.

Ha. 396. Wir haben gestern gebacken, Bäben, weil der Vater den Geburtstag hat.

Ba. 397. Heute früh standen Soldaten haußen. Die waren in der Musenhalle. Die mußten Wache stehen haußen.

Schi. 398. Gestern hab' ich in der Zeitung gelesen, daß der Hafen von Saloniki abgebrannt ist.

Kl. 399. Ein Zeppelin hat Bomben geschmissen.

Kie. 400. Gestern hab' ich Marmelade geholt. Und wie ich aus der Fabrik kam, da waren Jungen mit einem Leiterwagen. Und auf der Ecke saß ein Junge, und da kam die Straßenbahn. Und der andre Junge fahrte in die Straßenbahn 'rein. Der eine Junge hatte einen Rucksack. Der Junge hat sich die Finger aufgeschunden. Den andern hat es nichts getan.

We. 401. Gestern hat meine Mutter vorgelesen, daß wieder sieben Zeppeline nach England gefahren sind und viele umgeworfen haben.

Sch. 402. Gestern war ich auf der Straße. Da kam ein Mädchen, die mußte mit zwei Krücken gehen. Die hatte ein böses Bein, und die haben alle Leute angeguckt.

V.. 403. In der Kaserne müssen sie jetzt die Mützen wieder schwarz machen. Die hatten erst die Schilder feldgrau angestrichen, aber das hielt nicht. Nun müssen sie alles wieder abmachen. Die haben aber Wut. Mein Vater hat mir's erzählt.

We. 404. Mein Bruder hat eine Mütze mit einer feldgrauen Blende gekriegt.

L.. 405. Heute hab' ich in der Straßenbahn von ein' Mann eine Bemme gekriegt. Da war Wurst drauf.

7./2. 1916.

Schi. 406. In der Zeitung stand, auf dem Meer ist ein deutscher Zeppelin untergegangen. (L 19. d. V.) Und da ist ein Fischerboot gekommen, und die Engländer haben die Deutschen nicht aufgenommen. Und da sind sie ertrunken. Die konnten doch wenigstens ein paar aufnehmen.

V.. 407. 22 Mann waren es, ich hab's gelesen.

Schr. 408. Gestern hat mir ein Junge Radfahren gelernt. Da hab' ich mich draufgesetzt, und da hat er mich geschoben. Und ich hab' immer geradaus gesehen. Und da hat er mich losgelassen. Da bin ich an die Bordkante gefahren. Nachher hat er mich wieder geschoben, und dann hab' ich's ein Stück gebracht.

Sch. 409. Mein Vater ist an Sonnabend abend auf Urlaub gekommen, und da hat er erzählt, daß die Polizeier in Zittau 'rumlaufen, und die Kinder dürfen nach 8 nicht mehr auf der Straße sein. Und rauchen dürfen sie auch nicht mehr. Und in die Kneipe dürfen sie auch nicht gehen.

Ba. 410. Heute früh stand in der Zeitung: ein kleiner Kreuzer gesunken von die Engländer. (Zeppelinangriff. D. V.)

Kr. 411. Wo Sie mich an Sonnabend wieder nach Hause geschickt haben, da hat meine Mutter gestaunt, daß ich schon wieder kam. Und da haben wir uns angezogen und sind der Straßenbahn nachgegangen und nach Potschappel. Bei meiner Tante haben wir Kaffee getrunken. Und dann sind wir wieder zu



Haus. Und der Vater war auch dabei. Und den Donnerstag macht er wieder fort.

Wa. 412. Ich habe an vorgestern gelesen in der Volkszeitung, da hat eine Frau ihren Mann vergiftet.

Wi. 413. Sonnabend kamen Franzosen und Russen aus dem Bad bei der Bünauschule. Da sind die Kinder hingerannt, und der Landsturmmann hat sie weggejagt.

Kie. 414. Ein Fräulein in der 6 b die wollte auf die Elektrische. Und das Fräulein wollte 'rübergeh'n und da kommt von oben ein Auto. Und da ist sie druntergekommen, und das Portemonnaie ist 'rausgefallen. Und die war ganz blutig. Und da sind Männer gekommen und haben sie wieder in die Stube getragen.

10./2. 1916.

Kü. 415. Gestern habe ich Kartoffeln geholt auf der Kesselsdorfer Straße bei Bertholds. Da war eine ganz große Reihe, und da kamen die Menschen und haben sich in die Seite 'reingedrängt, und das haben sich die Leute nicht gefallen lassen, und wir sind immer weiter hintergeschoben worden. Dann kam der Gendarm und hat allemal fünf 'reingelassen. Dann haben sie den Gendarm weggedrängt und der Helm ist vom Kopf 'runtergefallen, und Herr Berthold wollte die Pferdepeitsche holen. Und da bin ich hingefallen, und die Leute sind über mich weggetreten, und da habe ich geblutet, und Herr Berthold hat dann zwei Frauen weggeführt, die haben die Scheibe eingedrückt mit der Tasche.

Kr. 416. Mein Vater macht heut' nachmittag wieder ins Feld. Da geht meine Mutter mit auf den Bahnhof. Und der Tornister ist wieder so schwer geworden. Er hat soviel 'neingesackt, den Wintermantel und ein Paar Stiefel und Essen.

Schi. 417. Heute früh da war ein Kohlenwagen auf der Löbtauer Straße gerutscht, und der Kutscher hat die Pferde gekeilt. Da ist das Pferd ausgerutscht, und da ist es mit den Kopf auf die Deichsel gefallen.

Kie. 418. Wie ich heute früh in die Schule ging, da war ein alter Mann. Der war ausgerutscht. Und da war auf den Fußweg Matsche. Und der Mann ist mit dem Hinterkopf an eine Ecke gehauen. Und zwei Kinder haben den Mann niedergedrückt. (Allgemeine Entrüstung. Aber falsche Auffassung seitens des Berichterstatters.)

Ha. 419. Gestern auf dem Bauplatz saß ein Meerschwein. Und die Kinder haben das Schwein mit Steinen geworfen. Nachher haben sie ein Loderchen gemacht (ein kleines Feuer. D. V.) und das Meerschwein draufgelegt. Nachher haben sie es in den Mühlgraben geworfen. (Allgemeine Entrüstung. Die Wahrheit des Berichtes wurde von andrer Seite bestätigt. D. V.)

L.. 420. Gestern hat eine Frau in der Markthalle den Wohlfahrter eine Schelle gegeben. (Entrüstung. Die Kinder waren der Meinung,

das gehört sich nicht, der Mann muß aufpassen, daß Ordnung ist. Diesen Bericht konnte ich leider nicht nachprüfen. D. V.)

Schi.421. Gestern hat in der Zeitung gestanden, daß ein Unterseeboot an der englischen Küste einen Kampf hat mit ein' Torpedoboot.

17./2. 1916.

Wa.422. Gestern machten welche ins Feld mit Musik.

423. In der Zeitung habe ich gelesen, daß zwei englische Unterseeboote vernichtet wären.

Sch.424. Wo ich gestern auf den Altmarkt kam, da hab' ich den Kaiserpalast (Gasthaus) gesehen. Da sind drei Fensterscheiben eingeschlagen, wo Gewitter war. (Sch. meint: Als ich nach dem Altmarkt fuhr, ... Gewitter vom 14. zum 15./2.)

Schr.425. Wie ich gestern haußen war, wo es noch so geregnet hat, da tat es so tüchtig knallen. Da sind wir hingegangen, da ist ein großer Baum umgebrochen. Da war der Baum in den Mühlgraben gefallen, und die Leute haben sich Äste abgesägt. Gestern waren wir wieder drüben. Da war wieder ein Baum umgebrochen. Da haben wir uns ein paar Stück Holz abgebrochen. Und abends haben wir die Säge mitgenommen und haben noch einmal abgesägt.

Schi.426. In den Feiertagen hat in der Zeitung gestanden, da ist der Frau der Mann gefallen. Da hat die Frau ihren dreijährigen und ihren fünfjährigen Jungen erschossen und nachher sich selber. (Allgem. Teilnahme.)

Kü. 427. Abends, ich war eingeschlafen und hatte gerade rechte Zahnschmerzen, da tat es tüchtig regnen und graupeln durcheinander, da flog ein Dachziegel vom Haus 'runter, und da ist eine große Pfütze geworden, und da kam das Wasser bis zu uns auf den Gang 'raus. Das war eine große Schweinerei. Und da wollte ich zum Fenster 'nausgucken, und da knallte es, und ein Blitz kam. Da bin ich erschrocken und schnell wieder ins Bett gekrochen.

21./2. 1916.

Schr.428. Gestern früh bin ich mit mein' Vater mit der Eisenbahn nach Klingenberg gefahren. Dann sind wir mit der kleinen Bahn gefahren. Und da war vorndran ein Schaufelrad, das hat sich gedreht und den Schnee von der Bahn weggehauen.

429. Nachmittag sind wir wieder nach Haus'. Da hat mir mein Vater eine Schultasche gemacht.

430. Dann waren wir auf der Rodelbahn. Da war eine Frau hingeflogen mit dem Kind, und der Schlitten war ganz aus 'n Leim.

Schi.431. Gestern früh bin ich mit meinem Vater nach Freiberg gefahren. Da haben wir Eier und zwei Pfund Butter und Quark geholt. Und da sind wir mit 'n Pferdeschlitten gefahren und wieder nach Hause mit dem Zug.

Kü. 432. Am Sonnabend sind wir mit dem Zug nach Radeberg gefahren zu meiner Großmutter. Die hatte schon alles zurechtgemacht und den Tisch gedeckt.

433. Da sind wir dann spazieren gegangen an der Röder entlang. Nach sind wir eingekehrt, und da sind wir wieder zurückgegangen.

434. Und da wurde es abend, und da sind wir wieder nach Hause gefahren. Und im Bahnhof war solcher Radau, da haben sie einen abgeführt.

Kr. 435. Gestern hat meine Schwester den Korridorschlüssel verloren in Schnee. Da konnten wir nicht 'rein. Da hat die Hausmannsfrau ein Viereck im Fenster 'reingeschlagen. Da ist meine Schwester 'reingekrochen und hat die Würfel (Wirbel. D. V.) aufgemacht, und da konnten wir dann 'rein. Den Schlüssel müssen wir wieder machen lassen.

Sch. 436. Gestern sind wir mit dem Zug nach Radeberg gefahren, da hab' ich gerade den Kü. gesehen, und der Kü. hat mich nicht gesehen, der ist woandershin gegangen.

L.. 437. Gestern nachmittag um 4 war ich mit mein' Bruder unten. Da haben wir Schneebatallie (Schneebataille) gemacht. Da stand bei uns das Fenster auf. Da hat mein Bruder 'naufgeworfen und die Mutter an den Kopf getroffen.

Wi. 438. Gestern war ich auf den Wernerberg. Da sagte der Kü.: „Wir wollen mal den Reiter machen!“ Da bin ich schnell abgefahren und der Kü. stand oben.

Kie. 439. An Sonntag war ich auf der Plauenschen Rodelbahn. Da hat ein Mädchen den Arm gebrochen.

V.. 440. An Sonnabend sind drei Franzosen ausgerissen. Und der Wachtposten hat sie festgehalten. Einer wollte fortrennen. Da hat der Posten das Gewehr in die Höhe genommen; da ist er schnell wiedergekommen.

Wa. 441. Gestern hat es die Nacht um 3 auf der Schäferstraße gebrannt. Da hat ein Mann den Zigarrenstumpel weggeworfen ins Stroh. Der war betrunken gewesen.

A. Spontanes Interesse.

2./3. 1916.

V... 442. Ich wollte gestern den Brotschrank aufschließen. Und da hab' ich gedreht und gedreht, und das ging nicht auf. Und da hab' ich den Schlüssel herausgezogen, und da war der Bart ab. Da konnten wir nicht hinein in den Brotschrank.

Kü.. 443. Heute früh um 7 kam ein Auto, und ein Junge rannte nach, und der Junge ist hingeflogen, und hinterher kam eine Kutsche und hat den Jungen über den Kopf gefahren, und da kam das Blut 'rausgespritzt, da kamen dann zwei Männer, die wollten ihn anpacken, und der Junge hat gebrüllt. Da haben sie den Krankenwagen geholt und fortgeschafft.

Schi. 444. Gestern hab' ich zwei Meter Holz mit fortgefahren in die Stadt. Da haben wir erst aufgeladen, und dann haben wir abgeladen.

*Hau. 445. Ich war an Sonntag zu Hochzeit. Das war eine Kriegstrauung.

B. Beeinflußtes Interesse.

Wer weiß etwas vom Krieg?

Wa. 446. Gestern sind Franzosen gefangen, das stand in Extrablatt, ich weiß aber nicht wieviel.

Schr. 447. Mein Onkel hat 'reingeschrieben, daß sie dort an der Festung wären.

Gr.. 448. Vier Dampfer haben sie wieder versenkt.

L... 449. Ein Mann war schon halb in Deutschland. Da mußte er unterwegs wieder umkehren. Da war eine Depesche gekommen, da mußten sie wieder in den Schützengraben.

Kü. 450. Ein Kreuzer ist gesunken und die ganzen Menschen sind ertrunken.

Wer war am Sonntag spazieren?

Sch. 451. Ich war mit mein' Vater spazieren. Da sind wir zum Onkel gegangen.

Wer war am Sonntag im Kino?

Keine Meldung.

Wer war am Sonntag im Zirkus?

Wa. 452. Da hatten sie ein' Mann in eine Kis.e gepackt, und der war auf einmal mitten unter den Leuten.

Kü. 453. Und aus der Kiste kam ein Fräulein, wie sie aufmachten.

Ha.. 454. Der eine hat den andern Schellen gegeben, das klatschte.

In welcher Familie wird zu Hause gesungen?

O., G., Sch., Ba., G., L., Wi., V., Do., Kl., Ri., W., Kü., Schi., Schr., — *Schrd., *Hau., *Sa.

Es wird nicht gesungen bei: S., Wo., Kie., Wa., Br.P., St., Gr., W., Ha., H., — *Lo.

Welche Lieder werden zu Hause gern gesungen?

Ba... — Fehlte.
Be... — Fehlte.
Br. K. — Fehlte.
Br. P. — Wir singen nicht zu Hause.
Do.. 455. Heimat, ach Heimat, wie muß ich dich verlassen!
Sonntag ist in Feindesland.
Gr....— Wir singen nicht zu Hause.
Ha.. — Ebenso.
Kie...— Ebenso.
Kl.. 456. Schatz, mein Schatz, reise nicht so weit von hier.
10.000 Mann, die zogen ins Manöver.
Heimat, ach Heimat, wie muß ich dich verlassen.

*) Kinder, die zur Prüfung in der Klasse sind.

Kr... — Fehlte.

Kü.. 457. Es ist ein' Ros' entsprungen.
10 000 Mann, die zogen ins Manöver.
Unser Hauptmann steigt zu Pferde.
Ich bin ein junger Soldat von 21 Jahren.
Morgenrot, Morgenrot.

L... 458. Lippe-Detmold, das ist eine schöne Stadt.
Frühmorgens zwischen drei und vieren, da müssen wir Soldaten marschieren.
Drei Lilien, drei Lilien, die pflanzt mir auf mein Grab.
Auf, kleiner Tambour.

M.... — Fehlte.

Ri.W.459. Morgenrot, Morgenrot.
Ein' feste Burg ist unser Gott.

Schi. 460. Drei Lilien, drei Lilien.
Bei Sedan auf den Höhen.
Röslein auf der Heide.

Schr. 461. Ei, ei, der Reiter, guck, ich kann nicht weiter.
Einst war ein großes Luftschiff.

S.... — Wir singen nicht zu Hause.

St... — Ebenso.

V... 462. Den König segne Gott.
Drei Lilien, drei Lilien.

Wa.. — Wir singen nicht zu Hause.

We.. — Ebenso.

Wi.. 463. Drei Lilien, drei Lilien.
Deutschland, Deutschland über alles.
Früh morgens zwischen drei und vieren.

Wo.. — Wir singen nicht zu Hause.

Ba.Ch. — Ebenso.

G... 464. Nun ade, du mein lieb' Heimatland.
Heimat, ach Heimat, wie muß ich dich verlassen!
Morgenrot, Morgenrot.
O, wie ist es kalt geworden.

H.... — Wir singen nicht zu Hause.

O... 465. Unser König hat gesprochen zu uns 'runter von Balkon.

Ri. G. — Fehlte.

Sch. 466. Stürmisch die Nacht, und die See geht hoch.

*Schrd. 467. Bei Sedan auf den Höhen.

*Hau. 468. Leise tönt die Abendglocke, alles neiget sich zur Ruh. Vöglein singen keine Lieder. Sonne sank nach Westen zu.
Weh', daß wir scheiden müssen.
Unser Kaiser liebt die Blumen, denn er hat ein zart' Gemüt.

*Sa.. 469. Stürmisch die Nacht, und die See geht hoch.
Bei Sedan auf den Höhen.

*Lo.. — Wir singen nicht zu Hause.
In 15 Familien wird zu Hause gesungen.
In 12 Familien wird zu Hause nicht gesungen.
6 Kinder fehlten.

3./3. 1916. B.

Wer hat gestern zu Hause gesungen?
O., Schrd., G., Sa., Sch., Ba. Ch., H., L., Wi., Schr., Kü., Do.
Was habt ihr zu Hause gesungen?

*Schrd.— Wußte es nicht mehr.
Sa.. 470. Mädel trug des Weg's daher... o du böser Knabe.
O... 471. Stolz weht die Flagge schwarz-weiß-rot.
Drei Lilien, drei Lilien.
Unser König hat gesprochen zu uns 'runter von Balkon.
G... 472. Morgenrot, Morgenrot.
Nun ade, du mein lieb Heimatland.
Sch. 473. Stürmisch die Nacht, und die See geht hoch.
Unser Hauptmann steigt zu Pferde.
Ba Ch. 474. Mein Bruder zog zum Kriege mit Simsassa, Juchheirassa.
Deutschland, Deutschland über alles.
Stürmisch die Nacht und die See geht hoch.
Ha.. 475. Tsching, Tschinga, weisa, mba, mba.
L... 476. Früh morgens zwischen drei und vieren.
Wenn die Soldaten durch die Stadt marschieren.
Drei Lilien, drei Lilien.
Wi.. 477. Frühmorgens zwischen drei und vieren.
Deutschland, Deutschland über alles.
Drei Lilien, drei Lilien.
O Deutschland hoch in Ehren.
Schr. 478. Drei Lilien, drei Lilien.
Kü.. 479. Ich bin ein junger Soldat.
Do .. 480. Heimat, ach Heimat, wie muß ich dich verlassen.

6./3. 1916. B.

Wer weiß etwas vom Kriege?

Schi. 481. Vom Seekrieg. Da ist ein Heldenschiff. Das heißt Möve. Das ist wieder zurückgekommen. Das hat 58 000 Tonnen versenkt. — Ich erzählte noch einiges von den Taten der Möve. Heller Jubel. Stürmische Frage: Wo steht denn das?

Wer kann ein neues Lied?

Wi.. 482. 1. Morgen marschieren wir zu den Bauern in das Nachtquartier: ||
Wenn ich werde scheiden, wird mein Mädel weinen: ||
und wird traurig sein: ||
2. Mädel, geh' du nun nach Haus', denn die Glocke hat schon zehn geschlagen aus: ||
Geh' und leg' dich nieder und steh morgen wieder: ||
früh beizeiten auf: ||

3. Kannst du nicht schlafen ein, ei, so nimm dir einen Schlaftrunk ein: ||
Trink' 'ne Tasse Tee, Schokolade und Kaffee: ||
und ein Gläschen Wein: ||

Was habt ihr gestern zu Hause gespielt?

Ha.. 483. Wir haben gestern das Fischspiel gemacht. Da tun wir die Fische in die Badewanne. Dann kriegt jeder eine Angel. Da haben wir fünf. Und wer den Fisch mit der 12 geangelt hat, der hat gewonnen, der kriegt den Fünfer.

Wi.. 484. Gestern hab' ich mein Karussell aufgebaut. Da sind Kutschen und Pferde. Da sind kleine Puppen. Auf einmal hat es geknackt. Da hab' ich 'neingegriffen. Da bin ich ins Zahnrad gekommen. Da hab' ich den Finger nicht 'rausgekriegt, und da hab' ich ihn losgerissen.

Kü.. 485. Wir haben in Knabenhort an Sonnabend Krieg gespielt. Da haben wir eine erste Abteilung und eine zweite Kompanie. Da ist die erste gegen uns gegangen, und da haben wir verloren. Und die Verwundeten haben wir 'neingelegt in die Trage. Manche haben wir an die Arme und an die Beine angepackt. Dann sind wir 'rein. Da hat uns das Fräulein vorgelesen von Krieg.

7./3. 1916. B.

Wer weiß etwas Neues vom Kriege? Es erfolgte kein Bericht.

Was habt ihr gestern gespielt?

Schi. 486. Ich hab' zu Hause ein Seekriegspiel. Da muß man würfeln. Und wenn man die Nummern voll hat auf dem englischen Dampfer, da ist er versenkt.

*Schrd. 487. Ich hab' zu Haus' ein Lottospiel und ein Einmaleins.

Kie.. 488. Wir haben gestern das Fliegerspiel gespielt. Da ist auch Unglück dabei. Wenn man das hat, da muß man wieder 'runter.

L.... 489. Wir haben ein Spiel: Wanderung durch das österreichische Alpenland. Wer zuerst in der Landkarte ist, der hat gewonnen. Das nimmt den ganzen Tisch weg.

Ha.. 490. Gestern haben wir gespielt, und mein Bruder hat gewonnen, und da hat er 10 Pfennige gekriegt.

Kü.. 491. In Knabenhort haben wir ein Wettfahrtspiel. Da muß man würfeln. Wenn man sechs würfelt, kann man bis an die 6 fahren. Und wenn man Unglück hat, muß man aussetzen.

Wi.. 492. Ich habe ein Skispiel. Da fahren Männer durch den Wald. Und wenn man 'durch ist, da hat man gewonnen. Das haben wir vorgestern gespielt.

Wer kann ein neues Lied singen?

Ha.. 493. O du lieber Augustin, alles ist weg.

Wer weiß etwas vom Kino?

Sch.. 494. Ich war an Sonntag mit mein' Großvater in Westend. Da

wurde gerade Kriegstrauung gespielt. Da fängt der Krieg an. Da sind alle bei'n Kaiser hingegangen und haben hurra gebrüllt. Und der hatte ein' klein' Jungen, und die waren noch nicht verheirat'. Und da haben sie sich trauen lassen. Sie haben sich angezogen, und dann sind sie wiedergekommen, und da hat sich der kleine Junge gefreut. Da haben sie Kaffee getrunken.

495. Da kam ein andres Bild, das waren Arbeitsleute.

496. Dann haben wir geseh'n, wie der Mann bei'n Rasier gegangen ist. Da war ein Fräulein drin. Da hat er sich abrasieren lassen. Da hat er 15 Pfennige Trinkgeld gegeben. Da ist er nochmal 'nein, und nochmal 'nein weil die so schön rasiert hat. Und nach' ist er nach Hause gegangen. Und da wollt' er wieder zum Rasier. Da ist die Frau nachgegangen und hat geschimpft und hat gesagt: „Ich rasier' dich selber!" Und da hat sie ihn selber rasiert, und da hat sie ihn geschnitten hier und hier und hier. Und da war's alle. (Kindervorstellung. H. und Do. waren zu derselben Vorstellung.)

L. . . 497. Am Sonnabend war ich in Kino. Da taten Männer ein Haus bauen. Und da wollten sie oben ein' große Kugel 'nauftun. Und da haben sie se 'naufgetragen. Und da ist die Kugel 'runtergefallen, und das Haus ist zusammengestürzt. Und die Kugel ist in einen Bach 'neingelaufen und die Männer sind nach. Und da ist der Kahn umgeflogen, und zuletzt ist die Kugel in ein großes Loch geflogen. (Kindervorstellung.)

Schi. 498. An Sonntag war ich in Detro auf der Wettiner Straße. Da wurde gespielt, da ist ein Österreicher, der hat keine Hand und keine Füße mehr. Da hat' er Lederhandschuh, und da tat er auf den Knien laufen, und er tat sich auf den Stuhl setzen und tat die Lederhand anziehen und den Gummi über die Brust schnallen, und die Beine das war alles aus Gummi gewesen. Da hat er Radfahren gelernt und ist die Treppe 'rauf- und 'runtergesaust. Und da ist er dann in den Tanzsaal gegangen und hat getanzt. (Kindervorstellung.)

Kü. . 499. Ich war an Sonntag in Drei-Kaiser-Hof. Da wurde gespielt. Trapper und Indianer.

9./3. 1916. B.

Wer weiß etwas vom Kriege?

Kü. . 500. Es sind wieder Franzosen gefangen, in der Zeitung stand's.

Schi. 501. Gestern stand in der Zeitung: Fliegerbomben auf die Ortschaften westlich von Verdun (richtig gesprochen).

Kl. . 502. Es sind auch Offiziere gefangen.

Erzählt mir etwas von euern Spielen!

Schr. 503. Gestern hab' ich das Elefantenspiel gespielt. Der Elefant fährt ab, und da hängen sie sich hinten dran. Wer 3 hat, da nimmt er den Kirchturm mit, da muß er wieder zurück. Bei 46 muß er wieder zurück auf 40, da nimmt er das Haus mit.

Wo. 504. Er bringt ein Spiel mit zur Schule. Sternrätsel, ein Legespiel mit schwarzen und grauen Steinen.

Kü.. 505. Wir haben ein Rätselspiel. „Da steht drauf: Was ist der Unterschied zwischen ein' Stubenmädchen und ein' Wandrer?“ Und hintendrauf steht: „Das Stubenmädchen kehrt aus, der Wandrer kehrt ein.“ Wenn man das weiß, darf man die Karte auf sein Blatt legen. Wenn man's vollhat, darf man ausrufen. — Hast du auch schon ausgerufen? Nein.

O... 506. Wir haben ein Kaffeekränzchen. Da sind lauter kleine Puppen, und unten ist eine Nummer dran. Da sind kleine Tische und Stühle mit Nummern. Und da muß man die Karten mischen und ausrufen. Da können vier Mann spielen.

Habt ihr schöne Bilder zu Hause?

Wi.. 507. Wir haben ein feines Bild, wo unser Bruder drauf ist. Da hat er Uniform und Seitengewehr.

Schi. 508. Wir haben ein Bild, da ist ein Unterseeboot auf den Grund. Und Kriegsschiffe liegen unten auf den Meeresgrund. Da kommen lauter Blasen aus den Unterseeboot 'raus.

Kü... 509. Wir haben ein Bild zu Hause, das hat mein Bruder geschickt, da ist er als Husar drauf. Da steht er hinter einen alten Bauernhaus in Rußland.

Schr. 510. Wir haben ein Bild, wo mein Vater bei der Kanone ist. Einer hat die Granate in der Hand, einer steckt sie 'nein, und mein Vater stellt.

Wa.. 511. Wir haben zu Hause ein Bild, einen Hindenburg. Die Ränder sind schwarz aus. Der Hindenburg ist Generalfeldmarschall. Da ist er ganz groß auf den Bild. — Warum hast du denn Hindenburg gern? Weil er hübsch groß ist.

Erzählt mir einmal einen Spaß!

L... 512. Gestern sind wir Rad gefahren, da sind wir mit'n Kopf vornweg ins Wasser gefallen.

Schr. 513. Gestern war ich in Kaitz. Da ist ein Teich. Da ist ein Brett drauf. Und da ist einer 'nübergeschwommen drauf, und da ist er mitten umgeflogen. Und da hat er sich bei meiner Tante die Hosen ausgezogen und ausgewunden und hat Hosen von mein' Onkel angezogen.

Wi.. 514. Gestern hatten wir Kartoffelkuchen. Da waren sechs in der Pfanne. Und wie wir 'reinkamen, da waren bloß noch viere drin. — Wie kam denn das? Mein Vater hatte sich eins nach den andern 'rausgeholt.

O... 515. Meine Mutter tat gestern anlegen und wollte sich auf die Hitsche setzen. Da hat sie mein Vater weggezogen. Und da hat sie sich setzen wollen, und da flog sie hin.

13./3. 1916. B.

Wer weiß etwas vom Krieg?

Wa. 516. Mein Bruder hat Ordre gekriegt. Den 12. April soll er auf den Alaunplatz kommen.

Kü.. 517. Ein russisches Torpedoboot ist gesunken.

Ein neues Spiel? —

Von einem schönen Bild? —

Erzählt mir, was ihr einmal werden wollt!

Schi.. 518. Wenn ich aus der Schule komme, da komme ich zu mein' Vater als Kontorjunge, da muß ich Wege laufen.

Schr. 519. Ich komme zu Ostern über's Jahr aus der Schule. Da werde ich Bauer bei mein' Onkel.

Ba.Ch. 520. Ich komme auf Ostern über's Jahr aus der Schule. Da gehe ich auch zu den Bauern (blutarmes Mädchen).

Kü.. 521. Mein Bruder hat gesagt, wenn ich aus der Schule komme, fahre ich mit den Brotkutscher und trage die Brote aus.

Erzählt mir etwas vom Theater, vom Kino!

Schi.. 522. Ich war am Sonntag in Volkswohltheater. Da wurde gespielt: „Der Lenz kommt.“ Da ist eine Schuhmacherei vor'm Haus. Da kamen zwei Kinder. Da taten sie an der Schule so lachen. Da kam der Lehrer, und da ging der Lehrer 'rein. Und wo die Schule aus war, da haben welche Keile gekriegt. Und da kam eine Großmutter, und die wollte ihren großen Kuchen backen bei den Bäcker. Und da war ein Frosch 'rausgehuppt, und da ist die Frau hingefallen. Und da kam ein schwarzer Geist, und der Frosch huppte hinter die Kulissen 'nein.

Kü.. 523. Wir waren an Sonntag in Residenztheater. Da wurde gespielt. „Die Blaujacken.“ Da war ein Junge, und dem sein Vater war sehr streng. Und der Junge hat mit Erbsen ins Geschirr geschossen mit dem Blasrohr, und da ist die Köchin gekommen und hat es dem Vater gesagt. Und da ist er an die See. Und der Kapitän hat ihn mitgenommen nach Südafrika. Und da wollen sie in Schiff fahren, und da haben sie dort Kisten abgeladen. Und da ist er in Unterseeboot gefahren. Und da ist er 'was Höheres geworden. Und da hat er gesehen, da kommt ein Schiff, das war ein englisches. Da haben sie losgeschossen. Und zu Weihnachten da ist er wieder nach Hause gekommen. Und da hat er einen Schwarzen mitgebracht.

Schi. 524. Ich war im Kino in Drei-Kaiser-Hof. Und da wurde von den Römern gespielt.

15./3. 1916. B.

Wer weiß etwas Neues vom Kriege?

Schi. 525. Heute früh stand auf dem Extrablatt: Fünf feindliche Flugzeuge heruntergeschossen.

Habt ihr etwas recht Schönes gesehen?

Schr. 526. Als wir gestern an Hauptbahnhof waren, da wurde ein Haus gebaut. Da waren kleine Buden. In der einen Bude war ein Mann und in der andern auch. Der eine Mann tat einen Kopf aushauen. Da tat er die Augen aushauen, und da tat er wieder oben anfangen. Und der andre tat einen Kreis aushauen, und da tat er immer von der Stirn anfangen. Und dann tat er rund hauen, daß es rund wurde.

O. . . 527. Gestern abend ist der Zeppelin vorbeigefahren. Das sah in der Luft aus wie ein Stern, als tät ein Stern in der Luft fahren.

Erzählt mir etwas von der Kleidung, von den Sachen, die ihr anzieht!

*Schrd. 528. Ich kriege ein neues Kleid und neue Schuhe und neue Strümpfe und einen neuen Hut.

Sch. . 529. Ich kriege auch ein neues Kleid, in schwarz-weiß. Da wird eine Bluse gemacht und ein Faltenrock. Und einen Hut noch, weil ich keinen Hut habe.

17./3. 1916. B.

Wer weiß etwas Neues vom Krieg?

*Hau. 530. Ich habe gestern ein Extrablatt gelesen. Da sind 157 Franzosen gefangen und 2 Offiziere und 2 Maschinengewehre erbeutet.

Schi. 531. In der Zeitung stand gestern, da haben feindliche Flieger auf ein deutsches Lazarett Bomben geworfen.

G. . . 532. Mein Onkel ist gefallen. Mein Bruder hat geschrieben, und da ist der Brief wiedergekommen und war ein Kreuz drauf.

L. . . 533. Mein Onkel ist gefallen in Frankreich.

Was habt ihr gestern gespielt? —
Kann jemand ein neues Lied singen? —
Erzählt etwas von der Nahrung, vom Essen!

L. . . . 534. Jetzt gibt's die weißen Bohnen ohne Marken.

Kl. . . 535. Wie mein Bruder heute früh Kaffee in mein' Topf getan hat, und da war unten Milchhaut und eine Spinne. Da hat er nicht mehr getrunken.

*Sa. . 536. Gestern ist meine Tante gekommen. Die hat gesagt: Da ist eine Frau. Die hat Marmelade geholt, da haben die Kinder früh eine Marmeladenbemme gegessen. Und wie die Kinder das 'neingehabt haben, da haben die Kinder gesagt: Mama, was das ist, das schmeckt so giftig. Und gestern ist ein Mädchen gestorben, und der Mann ist im Felde. Und den andern Tag ist der Junge gestorben. Und die Mutter liegt krank da, und eine Krankenpflegerin ist zu Hause. (Allgemeine Teilnahme.)

Erzählt mir etwas von der Kleidung, was die Leute anziehen.

L. . . 537. Gestern haben die Franzosen Schuhe gekriegt.

Erzählt mir etwas von der Wohnung!

O. . . 538. Wir ziehen den 1. aus und nach der Bünaustr. 7, zweiten Stock.

Ba. Ch. 539. Wir ziehen auch den 1. April aus in die Dölzschener Straße. Wir haben gestern zwei Betten gekauft.

Wer weiß etwas Schönes?

Wi. . . 540. Wir haben ein Bild, da ist unsre Schwester drauf aus Amerika, die hat an alle fünf Finger Ringe und auch ein Armband.



Schr..541. Wir haben ein Bild aus den Feld gekriegt, wo unser Onkel in Grabe liegt. Dort liegt er.

Erzählt mir etwas von der Natur!

M....542. Der wilde Wein hat schon Knospen.

Wi...543. Am Rathausplatz kommen an den Bäumen schon die Knospen 'raus.

Aus welchem Buch lest ihr zu Hause?

Kü... 544. In mein' Kalender steht, da hat eine Frau um Wasser gebittet. (Berliner Tierschutzkalender 1910.)

Wa..545. Ich hab' auch so eins.

G... 546. Ich hab' meins mit. (Elfchen Wunderfein. Kronoff: Tausendschön, fünfzehn Märchen für die lieben Kleinen.)

Sch..547. Ich hab's auch mit. (Münchhausen.)

Br.K.548. Tierschutzkalender.

*Hau.549. Märchenbuch. Schneekönigin.

Erzählt mir einen Spaß!

Wi...550. Gestern saß ein Soldat auf der Bank, und da kam eine Frau, die hat er geneckt und hat sie gefragt, ob sie eine Hindenburgbrosche haben will. Da hat sie zugegriffen und hat das Päckchen ausgewickelt, und da hat es geknallt. Da war ein Zündblättchen drin und so ein Spannding. Aber das hat geknallt, und die Frau war erschrocken. Die tat quieken.

21./3. 1916. B.

Überlegt euch, was ihr gern einmal **sehen** möchtet und sagt es mir!

Ba....551. ..., wie die Soldaten im Schützengraben liegen.

Be... 552. ..., wie die Soldaten wieder nach Hause kommen.

Br.K.. 553. ..., meinen Vater, wie er in den Baracken liegt.

Br.P.. 554. ..., wie die Soldaten kämpfen.

Do... 555. ..., wie der Zeppelin Bomben schmeißt.

Gr....556. ..., wie es in der Luftschiffhalle aussieht.

Ha... 557. Ich möchte den Kaiser sehn.

Kie... 558. Ich möchte meinen Vater sehen, wie er auf Wache steht.

Kl.... 559. ..., wie mein Vater gegen den Feind kämpft.

Kr....560. Fehlte.

Kü... 561. Ein Theaterstück.

L.....562. Die Möwe, das Heldenschiff, und den Kapitän.

M.... 563. Mein' Vater.

Ri.W.564. Soldaten im Schützengraben.

Schi.. 565. ..., wie mein Schwager bei der Artillerie schießt.

Schr..566. ..., wie sie gegeneinander kämpfen.

S..... 567. ..., wie sie einen Schützengraben bauen.
St.... 568. ..., wie es in den Zeppelin innen aussieht.
V..... 569. ..., wie ein Flieger aufsteigt.
Wa... 570. ..., wie sie gegeneinander schießen.
We... 571. ..., wie die Soldaten üben.
Wi.... 572. ..., wie in Königsbruck das Lager aussieht.
Wo... 573. ..., wie die Schiffe auf den Meere untersinken.
Ba, Ch. 574. ..., wie ein Flieger Bomben schmeißt.
G..... 575. ..., wie es in der Schützenkaserne aussieht.
H..... 576. Die Franzosen.
O..... 577. ..., wie Zeppelin durch die Wolken fährt.
R, G.. 578. Die Blumen.
Sch... 579. Den Hindenburg.
*Schrd. 580. Die Blumen.
*Sa... 581. Eine Festung.
*Hau.. 582. England.

21./3. 1916. B.

Wer weiß etwas Neues vom Krieg?

Schr. 583. In Rußland soll's wieder tüchtig losgehen (Extrablatt).
Wa. 584. Zwei Deutsche sind von der russischen Gefangenschaft ausgerissen (Zeitung).
Schi. 585. Bei dem Tolmeiner Brückenkopf haben sie 499 Italiener gefangengenommen und zwei Offiziere und ein Maschinengewehr (Zeitung).

Erzählt mir etwas vom Essen, von der Nahrung!
Erzählt mir etwas von der Kleidung!

Schr. 586. Ich kriege einen Anzug mit langen Hosen.

Erzählt mir etwas von der Wohnung!

Wa.. 587. Wir zieh'n in eine andre Wohnung.

Erzählt mir, was ihr gestern gespielt habt!
Singt jemand ein neues Lied?
Habt ihr etwas Schönes gesehen?

Kü.. 588. Wir haben zu Hause ein Bild, da ist ein Bauer drauf, der ackert. Da kommt der Sohn aus dem Feld, und da fällt ihn der Sohn um den Hals. Das ist fein!
Sch. 589. Wir haben zu Hause ein schönes Bild, wo der Kaiser drauf ist.
Wa. 590. Ich habe ein Bild geseh'n, da ist der Kaiser und der Kronprinz drauf. Und da ist ein verwundeter Soldat, und der gibt ihn die Hand, weil er die Fahne erobert hat.

Erzählt mir etwas von der Natur! (Was habt ihr gedacht, gesagt?)

O... 591. Wir waren gestern an der Elbe, meine Schwester und ich.

Da haben wir einen Flieger aufsteigen sehen. Und da war so schöner Himmel.

Sch. 592. Wir waren gestern in Großen Garten. Da haben wir geseh'n, wie die Bäume blühen.

Kü.. 593. Wir waren am Sonntag in Kaschnitz auf dem Friedhof, wo mein Vater liegt, und da haben wir das Reisig weggenommen. Da guckten schon die Hyazinthen 'raus. Da hab' ich gesagt: Aber die Hyazinthen blühen schön!

Kl.. 594. Ich war gestern in den Garten. Da blühten schon die Kirschbäume, die haben schon weiße Blüten. Da hab' ich gedacht: Die blühen aber schön.

V... 595. Gestern war ich auf dem Flugplatz. Da hab' ich den Fliegern zugeseh'n. Da war auch ein Angler, der hat geangelt und immer 'naufgeseh'n, und er hat dabei einen Fisch gehabt.

L... 596. Im Friedrichstädter Krankenhaus da saß ein Vogel oben, der hat eine weiße Blüte abgehackt.

Schi. 597. Ich bin gestern früh mit der Eisenbahn gefahren nach Klingenberg bei Freiberg. Da waren wir bei den Verwandten. Die haben einen großen Bauernhof. Da hab' ich mir die Schweine angeguckt.

Wa. 598. Ich war gestern in Schoner Grund, wie die neuen Vögel anfingen zu pfeifen. Da hab' ich gedacht: Mein Vater hatte immer die Amseln gern! (Vater gefallen.)

23./3. 1916. B.

Sagt mir, was ihr gern einmal hören möchtet.

Kr... 599. ..., wenn die Musik spielt.
Schi. 600. ..., wenn die Kanonen donnern.
*Sa.. 601. ..., wenn jemand 'was vom Krieg erzählt.
Ba... 602. ..., wie die Franzosen reden.
Kü... 603. ..., wenn die Militärkapelle spielt, und wenn die Schiffsgeschütze schießen, und wenn die Flieger schießen.
*Schrd. 604. ..., wenn ein Gewitter ist.
Br, K. — Fehlte.
Wa.. 605. ..., wenn die 42er brummen.
Ri, W. 606. ..., ob die Deutschen gewonnen haben.
Schr. 607. ..., wie das Maschinengewehr knattert.
Kie.. 608. ..., wie die Granaten sausen.
G.... 609. ..., wie die Russen reden.
Ha... 610. ..., ob die Butter billiger wär'.
*G... 611. ..., wenn die Friedensglocken läuten.
*Sa.. 612. ..., wie die Engländer reden.

Die andern Kinder haben keinen Wunsch geäußert.

24./3. 1916. B.

Sagt mir, was ihr gern einmal essen möchtet.

We.. 613. Kranzkuchen.
Wo.. 614. Linsen.
Do... 615. Weißkraut.
V.... 616. Deutsches Himmelreich.
Kr... 617. Gelbe Erbsen.
Kl... 618. Spinat.
Br, K. 619. Quarkkeilchen.
Kie.. 620. Weiße Bohnen.
Ri, W. 621. Klöße.
M.... 622. Plinsen.
Ba... 623. Keilchen.
Schi. 624. Rehbraten.
Be... 625. Apfelsinen.
Br, P. 626. Milchreis.
Wa.. 627. Gänsebraten.
Schr. 628. Stollen.
Ha... 629. Götzen.
Kü.. 630. Schinken.
Wi.. 631. Makkaroni.
St... 632. Reis.
Gr... 633. Hasenbraten.
L.... 634. Graupen, Kartoffelstückchen.
Sch.. 635. Hefenklöße.
Ba, G. 636. Gries.
G.... 637. Gulasch.
R. G. 638. Rosinensauce.
V.... 639. Gebackene Klöße.
*Lo.. 640. Wickelklöße.
*Sa.. 641. Preißelbeeren.
*Hau. 642. Schlagsahne.
*Schrd. 643. Pudding und Kuchen.
H.... 644. Eierkuchen.
S.... — Fehlte.

27./3. 1916.

Sagt mir, was ihr gern einmal trinken möchtet!

We.. 645. Kakao.
Wo.. 646. Wein.
Do... 647. Milch.
V.... 648. Tee.
Kr... 649. Kaffee.
Kl... 650. Brombeerwein.
Br, K. 651. Schokolade.
Kie.. 652. Kakao.
Ri, W. 653. Schokolade.
M.... 654. Schlagsahne.
Ba... 655. Fehlte.
Schi.. 656. Apfelwein.
Be... 657. Bier.
Br, P. 658. Kakao.
Wa.. 659. Heidelbeerwein.
Schr. 660. Buttermilch.
Fa... 661. Sisi.
Kü... 662. Sahne.
Wi... 663. Himbeersaft.
St.... 664. Kakao.
Gr.... 665. Biersuppe.
L.... 666. Warmbier.
Sch.. 667. Schokolade.
Ba, Ch. 668. Himbeersaft.
G.... 669. Selterswasser.
R, G. 670. Himbeersaft.
O.... 671. Sisi.
*Lo.. 672. Buttermilch.
*Sa.. 673. Zitronenwasser.
*Hau. 674. Sahne.
*Schrd 675. Haferkakao.
H.... 676. Tee.
S.... — Fehlte.

Wer möchte gern Schnaps trinken? Ha, Schr, *Schrd.

28./3. 1916.

Zeichnet, was ihr gern zeichnen wollt. So, nun erzählt mir etwas dazu.

We.. 677. Zeppelin wirft Bomben, Soldaten schießen nach dem Zeppelin.
Wo.. 678. Schultafel, Luftballon, Zeppelin, Flieger, Luftschiffhalle.
Do... 679. Luftballon wirft Sand ab. Kirche. Kinder auf dem Schulwege.
V.... 680. Zeppelin und abstürzende Soldaten.
Kr... 681. Kirche, Parsival, Berg, Sanitätsfahne, Krankenwagen.
Kl... 682. Deutsche Fahne.
Br, K. 683. Zeppelin, deutsche Fahne, Kreisel.
Kie.. 684. Haus, Luftballon.
Ri, W. 685. Tisch und zwei Stühle, Fahne, Blumenstock.
M.... 686. Fahne, Berg mit Burg und Fahne und Baum.
Ba... — darf nicht zeichnen. Sehschwäche.
Schi.. 687. Güterzug: Lokomotive, Kohlenwagen, Wagen mit Holz, Viehwagen usw.
Be... 688. Zwei Häuser. Ein Mann holt Mist mit der Schiebekarre, Hacke, Stock, Katze.
Br, P. 689. Zwei Telegraphenstangen, Draht, darunter ein deutscher Soldat, darüber Zeppelin und Flieger.
Wa.. 690. Leichenhut, Pilz, Mütze, Pferd, Stock, Lampe, Treppe, Zaun, Fenster.
Schr.. 691. Weißeritz mit Brücke und Zug. Schematische Darstellung einer Lokomotive. Säbel, Blumen, Revolver.
Ha... 692. Luftballon. Häuser mit Bahnschranke.
Kü... 693. Haus mit Garten. Kinder beim Soldatenspiel.
Wi... — hat nicht mitgezeichnet.
St.... 694. Frühling. Bäume, darunter der Osterhase. Brücke über den Bach.
Gr... 695. Wanduhr, Wecker, Taschenuhr.
L.... — hat nicht mitgezeichnet.
Sch.. 696. Kirche. Haus mit Garten.
Ba, G. 697. Häuser mit Garten. Christbaumzweig, Blumenstock, Tisch.
G.... 698. Tisch und Stühle. Berg, Wagen bei der Bergfahrt.
R, G. 699. Häuser, Tisch und Stühle, Tassen auf dem Tisch, Kommode.
O.... — hat nicht mitgezeichnet.
*Lo.. 700. Wanduhr.
*Sa.. 701. Kirche. Haus mit Balkon und Garten.
*Hau. 702. Frühlingsbild mit blühenden Bäumen, Sonne, Blumen, Haus (Buntstift).



*Schrd703. Puppenstube. Haus mit Garten. Christbaum. Geldkiste, Hund, Wäscheplatz.

H.... 704. Schrank. Tisch und Stühle.

3./4. 1916. B.

(Konfirmanden sind entlassen: Wa, Ba, S.)

Erzählt mir etwas von der Wohnung!

Ba,Ch. 705. Wir sind umgezogen nach Prinzeß Luisenstr. 30. Da haben wir eine große Wohnung.

O.... 706. Wir sind umgezogen auf die Bünaustr. 7, zweite Etage, und da haben wir den ganzen Nachmittag Sonne und alle Fenster vorn'raus.

Erzählt mir etwas von der Kleidung!

Sch. 707. Ich habe einen neuen Hut gekriegt, ein neues Kleid und braune Schuh und dann noch die Strümpfe dazu.

Schr. 708. Ich kriege ein Paar neue Schuh', ein' Anzug mit langen Hosen — den Sonnabend.

Ist an der Kleidung der Mädchen und Frauen etwas anders geworden?

Ba,Ch. 709. Es gibt wieder weiße Röcke.

Erzählt mir etwas vom Sonntag!

L.... 710. Gestern war ich auf dem Jahrmarkt. Mein Vater und meine Mutter waren fort, da bin ich auf den Jahrmarkt gewesen. Da hat ein Mann einen Jungen gebraucht zum Schieben. Da hab' ich Karussell geschoben.

Kr... 711. Wir waren gestern bei meiner Schwester drin. Die hat gearbeitet in Residenzkaufhaus. (Die Schwester ist als Lehrmädchen eingetreten.) Da ist sie abends um 9 nach Hause gekommen, und da hatte sie Blasen an den Füßen, die neuen Schuhe die haben so gerieben.

Be... 712. Wir waren auf den Jahrmarkt. Da hab' ich die Töpfe geseh'n und Pfefferkuchen... und Waschmaschinen... und dann...

Schi.. 713. Ich war gestern nachmittag auf dem Rathausturm. Da habe ich ganz Dresden gesehen und Umgebung. Das kostete 10 Pfennige. Da habe ich die Elbe gesehen und die Schiffe fahren... Und da hab' ich den Plauenschen Grund gesehen... Bis in die Sächsische Schweiz konnte man gestern sehen... Und da ist der Uhrzeiger 2 m groß.

V.... 714. Wir machen den 17. eine Wanderung, wenn die Ferien losgehen. Um 7 müssen wir auf den Theaterplatz sein. Da laufen wir bis in die Dresdner Heide, und abends kommen wir erst wieder, und draußen machen wir Deutsche und Engländer.

Ri, W. 715. Ich war in der Kirche. Da war Konfirmation. Da haben die gekniet am Altar. Da hat der Paster erst die Hand gegeben und gesagt, wie sie heißen. Da haben sie dann Wein gekriegt und Brot.

Schr. 716. Meiner Tante ihrer ist auch konfirmiert worden.

6./4. 16. B.

Welche Stunde hast du am liebsten?

We.. 717. Turnen.
Wo.. 718. Lesen.
Do... 719. Rechnen.
V.... 720. Handfertigkeit.
Kr... 721. Heimatkunde.
Kl... 722. Biblische Geschichte.
Br, K. 723. Heimatkunde.
Kie.. 724. Zeichnen.
Ri, W. 725. Rechnen.
M.... 726. Zeichnen.
Schi.. 727. Handfertigkeit.
Be... 728. Zeichnen.
Br., P. 729. Lesen.
Schr. 730. Handfertigkeit.
Ha... 731. Rechnen.
Kü... 732. Biblische Geschichte.
Wi... 733. Handfertigkeit.
St.... 734. Rechnen.
Gr... 735. Heimatkunde.
L.... 736. Singen.
Sch.. 737. Nachschrift.
G.... 738. Zeichnen.
R., G. 739. Biblische Geschichte.
O.... 740. Lesen.
*Lo.. 741. Singen.
*Sa.. 742. Turnen.
*Hau. 743. Biblische Geschichte.
H.... 744. Handarbeit.
*Schrd 745. Schreiben.
Ba, Ch. 746. Rechnen.

Erzähle mir etwas von der Natur (Tag nach einem heftigen Gewitter).

Schr. 747. Wie ich vorgestern am Bienertteich war, da waren Kinder, die taten Frösche quälen. Da haben sie sie in die Höhe geworfen und ins Wasser geschmissen. Da hab' ich das ein' Gendarm gesagt, der ist nachgelaufen.

Kü... 748. Meine Großmutter hat geschrieben, in Radeberg blühen schon Apfelbäume.

M.... 749. Auf'm Dorfplatz blühen vier Birnbäume.

Und gestern abends?

Sch.. 750. Wir hatten gestern abend ein Gewitter. Wir waren gerade vorm Haus, da kam ein heller Blitz. Da bin ich zu meiner Mutter gegangen und hab's gesagt. Die wollte es gar nicht glauben. Und da ist es tüchtig losgegangen. Und da bin ich zur kleinen Hilde 'nausgegangen in die Kammer, und da hat es so geblitzt, und da hab' ich so gezittert, ich wußt' gar nicht wo ich war.

7./4. 1916. B.

Welche biblische Geschichte gefällt dir am besten?

W... 751. Der reiche Fischfang.
Wo.. 752. Die Himmelfahrt.
Do... 753. Ein guter Hirte.
V.... 754. Vom Fischzug.
Kr... 755. Von der kostbaren Perle.
Kl... 756. Der reiche Fischzug.
Br, K. 757. Auferstehung.
Kie.. 758. Gefangennahme.
Ri, V. 759. Der verlorene Sohn.
M.... 760. Vom Taucher, der die Perle gefunden hat.
Schi.. 761. Himmelfahrt.
Be... 762. Säemann.
Br, P. 763. Gefangennahme.
Schr. 764. Himmelfahrt.
Ha... 765. Himmelfahrt.
Kü... 766. Der verlorene Sohn.
Wi... 767. Der Schatz im Acker.
St.... 768. Säemann.
Gr... 769. Der reiche Fischzug.
L.... 770. Jesus wandelt auf dem Meere.
Sch.. 771. Das Haus auf dem Felsen.
G.... 772. Der verlorene Sohn.
R, G. 773. Säemann.
O.... 774. Die kostbare Perle.
*Lo.. 775. Jesus macht die Kinder gesund.
*Sa.. 776. Der verlorene Sohn.
*Hau. 777. Der Fischzug.
H.... 778. Der arme Lazarus.
*Schrd 779. Jesu Salbung.
Ba, Ch. 780. Himmelfahrt.

10./4. 1916. B.

Welches Lesestück hat euch am besten gefallen?

We.. 781. Der Froschkönig.
Wo.. 782. Hexe Kaukau.
Do... 783. Tischlein deck' dich.
V.... 784. Schildbürger (Rathausbau).
Kr... 785. Der schwarze Mann.
Kl... 786. Nerro beim Bäcker.
Br, K. 787. Tischchen, deck' dich.
Kie.. 788. Das Kätzchen und die Stricknadeln.
Ri, W. 789. Frau Holle.
M.... 790. Goldtöchterchen.
Schi.. 791. Schildbürger (Rathausbau).
Be... 792. Rotkäppchen.
Br, P. 793. Vom Tode des Hühnchens.
Schr. 794. Aschenputtel.
Ha... 795. Die drei Schmetterlinge.
Kü... 796. Die Wichtelmänner.
Wi... 797. Der arme Müllerbursche.
St.... 798. Was geh'n den Spitz die Gänse an?
Gr... 799. Vogel am Fenster.
L.... 800. Theo und seine Soldaten.
Sch.. 801. Der Froschkönig.
G.... 802. Der kleine Nimmersatt.
R, G. 803. Tischchen deck' dich.
O.... 804. „ „ „
*Lo.. 805. Hans im Glück.
*Sa.. 806. Hexe Kaukau.
*Hau 807. Der Arme und der Reiche.
H.... 808. Der beladene Esel.
Ba, Ch. 809. In der Dachwohnung.

11./4. 1916.

Da habt ihr Plastilin! Formt, was ihr gern wollt und erzählt mir dann etwas dazu!

We. 810. Radfahrer, Kegel, Kegelkugel.
Wo. 811. Zeppelin.
Do.. 812. Schaukel, Springbrunnen, Sandkasten, Tisch, Bank. Vater und Mutter trinken Kaffee, das Kind sitzt auf der Schaukel.
V... 813. Zwei Pilze. Ein Mann hat das Bein gebrochen, wie er über den Stein gestolpert ist. Ein bißchen Gras.
Kr.. 814. Drei Pilze, eine Kanone, ein Mann, ein Tisch, eine Bank. Der Mann sieht sich alles an.
Kl.. 815. Pilze, Mauer, Zaun, ein Nest mit Ei.
Br,K. 816. Zeppelin mit Fahne, Männer drin, die wollen nach England fahren.
Kie . 817. Pilz, Korb, Ei.
Ri.W. 818. Tisch, Bank. Da sitzt ein Mann, der trinkt Kaffee, und der Junge lauft 'rum.
M... 819. Pilze, Tabakspfeife.
Schi. 820. Kahn, da rudern zwei. Hantel, Korb, Blumenstock, Wiegemesser, Radfahrer, Tennisspiel.
Br.P. 821. Fliege, Luftschiffhalle, Kahn, ein Mann fährt. Ein Eisernes Kreuz.
Be.. 822. Zwerg, Junge.
Schr. 823. Eine Pumpe, Bauernhof, Körbchen mit Äpfeln. Trog, wo die Schweine draus trinken.
Ha.. 824. Haus, Straße, da rennt ein Hund.
Kü.. 825. Zwei Pilze, Korb, Zeppelin. Ein kaputter Wagen, wo ein Rad hinten ab ist. Kanone.
Vi.. 826. Korb mit Eiern, Korb mit Äpfeln, Korb mit Birnen. Ein Junge hat ein Ei 'runtergeschmissen.
St... 827. Zwei Kanonen, ein Apfelkorb, eine Bank mit Mann und Frau.
Gr.. 828. Eine Mauer.
L... 829. Eine große Kanone, eine kleine Kanone, eine Bank.
Sch. 830. Korb mit fünf Eiern.
Ba.Ch. 831. Eine Kirche.
G... 832. Ein Pilz, drei Würste.
R.G. 833. Ein Korb mit Eiern, ein Mann, zwei Kränze aufs Grab, ein Tisch, zwei Stühle.
O... 834. Korb, Wurst, Hand mit Ball.
*Lo.. 835. Kirche.
*Sa. 836. Korb mit vier Eiern, Pumpe, Tabakspfeife.



*Hau. 837. Wurst, Blumenstock, Torte, Bäbe, Brezel, Ballpritsche mit Ball.
H... 838. Korb, Kinderwagen.
*Schrd. 839. Körbchen mit Apfelsinen, Kuchen, Ball, Kinderbett, Stuhl mit ein kleines Mädchen drauf.

III. Gelegentliche spontane mündliche Fragen und Äußerungen.

Ba.. 840. Muß ich in die Fortbildungsschule gehen?
Ba.. 841. Soll ich die Tafel abwischen?
842. Soll ich die Blumen gießen?
BrK. 843. Mein Vater hat mir ein'Ring geschickt, den soll ich tragen.
Br.P. 844. Der Wa. hat in S. seinen Ranzen in die Weißeritz geworfen.
Do.. 845. Der Br. hat Kopfschmerzen. Darf der nach Hause geh'n?
Gr.. 846. Ich hab' neue Schuhe an.
Ha.. 847. Der Kie. riecht so schlecht. (Leidet an Blasenschwäche.)
L... 848. Singen wir heute?
Sch. 849. Ich hab' heute früh gleich die Blumen gegossen, die waren ganz trocken.
Wo. 850. Der Br. will sei' Messer wiederhaben.
Kr.. 851. Die Fuchsie, wo Sie mir voriges Jahr den Absenker gegeben haben, die blüht schon.

usw.

Kleiner Nachtrag zu den schriftlichen Aufzeichnungen.

Liebe Elsa.
bis nur nicht gleisch böße.
Es grüßt
Dein
Brautigam.

Mein liebes Herz!
Ich weiß nor (= noch) nicht ganz genahr, ob ich in Sontag mit gehe. Ich über lege es mir noch einmal. Wenn ich mit geh gebe ich Dir noch einmal antwort. Nun will ich schließen, den ich habe keine Zeit.
Es grüßt und
Küßt
Deine Elsa!

Übersichtlich geordnetes Verzeichnis der 69 schriftlichen Einzel-

Nummer	Name der Schüler und Schülerinnen	Gesamtübersicht – Zahl der Berichte – Spontanes Interesse – α Schriftlich	Spontanes Interesse – β Mündlich	Beeinflußtes Interesse – γ Mündlich	Summe	1 Krieg α	1 Krieg β	1 Krieg γ	2 Soldaten α	2 Soldaten β	2 Soldaten γ	3 Flieger α	3 Flieger β	4 Zeppelin Luftschiffhalle α	4 Zeppelin Luftschiffhalle β	5 Schiff, Unterseeboot α	5 Schiff, Unterseeboot β
I.	Ba.	—	7	4	11	—	1	1	—	4	2	—	–	1	—	—	—
II.	Be	2	8	10	20	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—
III.	Br., K.	4	3	10	17	—	—	1	—	—	1	—	—	1	1	—	—
IV.	Br., P.	—	11	9	20	—	—	1	—	1	2	1	1	—	2	—	—
V.	Do.	3	5	11	19	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2	—	—
VI.	Gr.	—	2	10	12	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—
VII.	Ha.	1	18	14	33	—	—	—	—	2	—	—	—	—	1	—	—
VIII.	Kie.	4	18	10	32	1	—	1	1	1	1	—	—	—	1	—	—
IX.	Kl.	1	18	12	31	—	1	2	2	2	2	—	—	1	—	—	—
X.	Kr.	5	35	10	50	—	2	1	1	8	—	—	—	—	1	—	—
XI.	Kü.	1	31	24	56	—	2	3	—	5	1	—	1	2	—	—	1
XII.	L.	—	36	20	56	—	—	3	—	4	2	—	—	—	1	—	1
XIII.	M.	3	8	10	21	—	1	2	—	—	1	—	—	—	—	—	—
XIV.	Ri., W.	4	7	11	22	1	—	3	—	1	1	1	—	—	—	—	—
XV.	Schi.	10	41	21	72	4	6	6	2	4	2	—	2	2	—	—	2
XVI.	Schr.	1	53	22	76	—	2	4	—	13	3	—	—	1	—	—	—
XVII.	S.	—	2	1	3	—	1	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—
XVIII.	St.	—	5	8	13	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—
XIX.	V.	7	17	11	35	3	2	—	—	9	1	—	2	—	—	—	—
XX.	Wa.	1	33	11	45	1	5	9	—	11	2	2	—	—	—	—	1
XXI.	We.	1	12	8	21	1	3	—	—	7	2	—	—	1	1	—	—
XXII.	Wi.	2	12	17	31	1	2	—	—	4	3	—	—	—	—	—	—
XXIII.	Wo.	9	8	10	27	—	1	1	1	1	—	—	1	2	3	—	1
XXIV.	Ba., Ch.	—	5	12	17	—	—	1	—	—	—	—	1	1	—	—	—
XXV.	G.	9	4	13	26	1	—	1	1	1	3	—	—	—	—	—	—
XXVI.	H.	1	4	10	15	1	—	—	1	3	1	—	—	—	—	—	—
XXVII.	O.	—	10	15	25	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—
XXVIII.	Ri., G.	—	4	8	12	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
XXIX.	Sch.	—	27	20	47	—	—	—	—	7	—	—	—	—	—	—	—
XXX.[1]	Hau.	—	1	11	12	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—
XXXI.[1]	Bo.	—	—	8	8	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXXII.[1]	Sa.	—	—	13	13	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—
XXXIII.[1]	Schrd.	—	—	11	11	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXXIV.[1]	Ge.	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	Summe	69	455	396	920	14	29	45	9	90	34	4	8	13	17	—	6
		920				88			133			12		30		6	
						309											

[1]) Zur Beobachtung und Prüfung in der Hilfsschule.

und 851 mündlichen Hilfsschülerberichte.

Übersicht.

6 Granaten, Bomben, Kanonen		7 Orden, Ehrenzeichen		8 Teuerung	9 Ereignis auf der Straße			10 Ereignis in Hof, Haus, Garten			11 Laden		12 Markthalle	13 Theater	14 Kino		15 Zirkus	16 Jahrmarkt		17 Dresden und Umgebung			18 Elbe		19 Weißeritz	
β	γ	β	γ	α	α	β	γ	α	β	γ	α	β	β	γ	β	γ	γ	α	β	α	β	γ	β	γ	γ	β
—	—	1	—	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	1	6	—	—	—	3	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	1	—	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—
—	—	1	—	—	—	9	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—
—	1	—	—	—	—	4	—	—	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	3	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	7	—	—	8	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	1	—	—	—	—	15	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	1	—
1	—	1	—	—	—	7	—	—	8	1	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—
1	—	1	—	1	—	10	—	—	18	—	—	—	—	1	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—
2	1	1	—	—	—	11	—	—	15	2	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
3	—	—	—	—	—	22	2	—	9	—	—	—	4	—	—	1	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	4	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	6	—	—	3	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—
2	3	2	—	—	—	23	—	1	10	—	—	—	4	1	—	2	—	—	5	1	—	2	2	1	1	—
2	2	1	—	—	—	34	—	—	14	—	1	—	3	—	—	—	—	—	1	1	2	—	—	—	—	1
—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
1	1	2	—	1	—	6	1	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—
2	1	1	—	—	—	20	1	—	1	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2	—	—	—	—	—
—	1	1	—	—	—	—	—	—	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	1	—	—	—	5	1	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	1	—	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	4	—	—	—	—	—
—	1	—	—	—	—	—	—	—	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	3	—	—	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	3	—	—	5	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—
—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	11	—	—	9	2	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
14	13	13	—	4	1	221	5	1	141	27	3	3	11	3	1	7	3	1	10	11	15	3	6	3	4	2
27		13			227			169			6				8			11		29			9		6	

Nummer	20			21			22	23		24	25		26	27	28	29	30	31		32	33	34	35	
	Schule, Schularbeit und Schulbedarf			Kirche, Gottesdienst			Friedhof, Begräbnis	Brief		Paket	Depesche		Telephon	Sicherheits- und Wohlfahrtspolizei	Feuerwehr	Brand	Bahnhof	Zug		Auto	Straßenbahn	Straßenbahnunglück	Pferdewagen	
	α	β	γ	α	β	γ	β	β	γ	β	β	γ	β	β	β	β	β	β	γ		β	β	β	γ
I.	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
II.	—	5	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
III.	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—
IV.	—	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	1	2	1	1	—
V.	—	1	4	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	1	—	—
VI.	—	3	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
VII.	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	2	—	—	1		2	—	—	—
VIII.	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	1	5	3	—	—
IX.	—	—	3	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—
X.	—	—	3	—	—	1	1	6	—	3	1	—	—	1	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—
XI.	—	—	3	—	—	—	—	2	—	1	—	—	—	2	2	—	1	1	—	1	1	1	4	—
XII.	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	4	4	—	1	—	2	6	2	3	—
XIII.	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—
XIV.	—	3	3	1	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XV.	1	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	—	2	1	2	—	4	4	1	—
XVI.	—	1	—	1	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	2	2	1	2	1	1	1	—	2	—
XVII.	—	2	3	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—
XVIII.	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XIX.	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—
XX.	—	—	3	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	3	1	—	3	—	—	—	1	—	—	—
XXI.	—	—	3	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXII.	3	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	-	—	—	—
XXIII.	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
XXIV.	2	1	3	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	-	—	—	—	—
XXV.	—	1	3	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
XXVI.	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
XXVII.	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXVIII.	—	1	3	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXIX.	—	—	3	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	8	3	—	—
XXX.	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXXI.	—	—	3	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXXII.	—	—	3	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXXIII.	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXXIV.	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe	6	28	94	2	2	5	5	16	2	5	2	1	1	14	17	13	9	8	4	9	36	17	12	1
	128			9				18			3							12					13	
								27																

36	37	38	39		40			41	42	43			44	45	46		47			48			49	50		
Pferd gestürzt	Radfahrer	Radunglück	Maschinen, industrielle Arbeit		Verwandte			Kameraden	Familienfeste	Weihnachten, Ruprecht			Christbaum	Beschäftigung	Schlitten und Eisbahn		Spiel			Spielzeug			Schaufenster	Spazierengehen		
β	β	β	β	γ	α	β	γ	β	β	α	β	γ	β	β	α	β	α	β	γ	α	β	γ	β	α	β	γ
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	1	3	—	—	—	—	—	—	1	—	2	1	1	—
1	—	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—
1	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
—	1	1	—	—	—	2	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	3	—	2	1	—	2	—	1	3	—	—	—	1	2	—	1	—	—	—	2	—
1	—	—	—	—	3	5	1	—	—	—	—	—	2	2	—	1	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	2	2	1	2	—	—	1	—	1	3	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
—	2	2	—	—	1	15	1	—	—	—	3	—	3	5	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	2	—
1	—	—	—	—	—	10	—	—	—	—	—	—	—	3	—	3	—	—	4	—	3	—	1	1	5	1
—	—	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	5	1	—	4	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	3	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
—	1	—	4	—	1	6	2	5	—	3	2	—	—	3	3	—	1	5	1	1	8	—	2	—	2	—
—	1	1	2	—	—	7	3	2	—	—	3	—	1	12	—	3	—	2	1	—	1	—	—	—	3	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	4	—	2	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	2
1	—	—	—	—	1	3	2	—	—	—	2	—	—	1	—	1	—	2	—	—	1	—	1	—	1	1
—	1	—	—	—	1	7	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	5	2	1	—	—	—	—	—	1	—	2	—	3	2	—	1	—	—	—	2	—
—	—	—	—	—	—	2	—	1	1	1	—	—	—	1	—	1	—	—	1	—	3	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	1	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	2	—	2	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
—	—	—	—	—	—	6	1	3	—	—	1	—	—	2	—	1	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	2
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	1	—	1	1	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
6	6	4	6	3	10	103	18	22	3	7	15	2	11	45	3	16	4	21	17	1	43	2	6	2	21	7
			9		141					24					19		42			46				30		

Nummer	51	52		53	54		55		56		57		58			59		60		61	
					Naturbeobachtungen																
	Einkehren	Alkohol		Kaffeetrinken	Pflanzen		Tiere		Wetter		Wohnung		Nahrung			Kleidung		Erzählung		Zeitung	
	β	β	γ	β	β	γ	β	γ	α	β	β	γ	α	β	γ	β	γ	β	γ	β	γ
I.	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	5	2	1	—	—	—	3	—
II.	1	—	—	1	1	—	—	1	1	—	—	—	—	1	2	3	—	—	—	—	—
III.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	2	—	—	—	—	—
IV.	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	3	2	3	—	—	—	—	—
V.	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	2	4	—	—	—	—	—
VI.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—
VII.	1	—	1	1	1	—	1	—	—	—	2	—	—	4	3	4	—	1	—	—	—
VIII.	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	3	2	—	—	—	—	—	—
IX.	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	1	—	—	—
X.	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	—	—	5	2	5	—	1	—	—	—
XI.	1	—	—	1	—	3	4	—	1	1	—	—	—	5	2	2	—	2	—	—	1
XII.	—	—	—	—	2	1	8	—	—	1	—	—	—	3	4	—	1	1	—	—	—
XIII.	1	—	—	1	5	3	—	—	—	—	—	—	—	4	2	7	—	—	—	—	—
XIV.	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	1	—	6	2	2	—	—	—	—	—
XV.	—	—	—	—	4	—	3	1	—	—	4	—	2	7	2	1	1	2	—	6	2
XVI.	—	—	1	—	3	—	9	—	—	5	—	—	—	12	2	1	2	5	—	—	1
XVII.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6	—	—	—	—	—
XVIII.	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	3	2	2	—	—	—	—	—
XIX.	—	—	—	—	1	2	1	—	1	1	—	—	3	4	2	2	—	3	—	2	—
XX.	—	—	—	—	—	3	7	—	—	—	—	2	—	3	2	2	2	1	—	4	2
XXI.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	3	—	2	—	2	—
XXII.	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	11	2	2	—	—	—	—	—
XXIII.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	—
XXIV.	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	2	—	—	2	1	1	—	—	—	—
XXV.	—	—	—	—	2	1	—	—	1	—	—	1	—	4	2	1	—	—	—	—	—
XXVI.	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	3	2	4	—	—	—	—	—
XXVII.	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2	2	—	3	2	5	—	—	—	—	—
XXVIII.	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	3	—	5	3	1	—	—	—	—	—
XXIX.	—	—	—	—	3	1	3	—	1	—	—	—	—	7	2	1	2	2	—	—	—
XXX.	—	1	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	4	2	—	—	—	—	—	1
XXXI.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—
XXXII.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	3	—	—	—	2	—	—
XXXIII.	—	—	1	—	—	2	—	1	—	—	—	—	—	2	3	—	1	—	—	—	—
XXXIV.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe	4	1	3	6	27	24	44	3	5	9	8	14	8	111	71	65	10	21	2	17	7
		4			51		47		14		22		190			75		23		24	
					112																

62	63		64	65	66		67			68	69	70		71			72		73			74	75	76
Buch	Lied, Musik		Bild	Etwas Schönes	Spaß		Ferien, Sonntag			Bekannte Persönlichkeiten	Rechtsgefühl	Mitgefühl		Vaterlandsgefühl			Tierfreund, Tierqual		Frieden, Friedenssehnsucht			Pflichtbewußtsein	Gefunden	Gebet
γ	β	γ	γ	γ	β	γ	α	β	γ	γ	β	α	β	α	β	γ	β	γ	α	β	γ	β	β	β
—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	3	1	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—
—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—
—	—	1	—	—	—	—	—	1	1	—	1	3	1	1	—	—	1	—	—	2	—	—	—	1
1	—	7	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
—	1	7	—	—	—	1	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—
—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—
—	—	3	1	—	—	—	—	—	1	—	1	—	1	1	—	—	2	—	2	—	—	—	—	—
—	—	3	1	2	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	1	1	—	—	—	—	1	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1α	1	—
1	1	—	1	1	—	—	1	—	—	1	—	—	3	—	1	—	1	—	—	—	—	—	1	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1α
—	—	9	1	1	1	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
1	—	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	3	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—
—	—	4	—	1	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
2	—	3	—	1	—	—	—	—	—	2	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—
6	2	65	6	7	1	4	5	1	4	5	3	12	8	5	3	2	9	1	6	2	3	2	3	3
	67				5		10					20		10			10		11					

Nummer	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87			88		89			90		
	Beobachtungen an sich selbst	Schreck, Angst, Freude, Schlaf, Traum	Mord, Selbstmord	Diebstahl	Trunkenheit	Epilepsie, Krankheit, Krankenwagen	Vergiftung	Überfahren	Ertrunken, Armbruch	Hingefallen, Abgestürzt	Zeit			Farbe		Zahl			Geld		
	β	β	β	β	β	β	β	β	β	β	α	β	γ	β	γ	α	β	γ	α	β	γ
I.	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—	5	—	—	—	—	1	—	—	—	—
II.	1	1α	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
III.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	4	—	—	1	—	—
IV.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	6	—	—	—	—	1	—	—	1	—
V.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	4	—	—	—	1	—	—	—	—	—
VI.	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—
VII.	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	10	—	1	—	—	—	2	—	—	1
VIII.	—	—	—	2	1	—	—	6	3	2	—	9	—	—	—	—	1	—	—	—	—
IX.	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	8	—	—	—	—	—	—	—	—	—
X.	—	—	—	1	1	—	—	2	—	—	3	28	—	—	—	1	1	—	—	—	—
XI.	3	1	—	1	—	1	—	1	2	—	—	17	—	—	—	—	4	1	—	2	—
XII.	1	—	—	—	—	1	—	3	—	1	—	24	—	2	—	—	3	—	—	1	—
XIII.	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	3	5	—	1	—	—	—	—	—	—	—
XIV.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	5	—	—	—	2	1	—	—	—	—
XV.	1	1α	3	—	1	—	—	1	—	3	4	28	1	2	—	3	3	3	1	2	—
XVI.	2	—	—	1	2	1	—	—	—	1	—	3	—	7	—	1	8	1	—	8	—
XVII.	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XVIII.	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	3	1	—	—	—	—	—	—	1	—
XIX.	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	2	10	1	—	—	1	1	—	—	—	—
XX.	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	2	23	—	—	—	—	2	2	—	3	—
XXI.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	5	—	—	—	—	2	—	—	—	—
XXII.	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	9	—	—	—	—	1	—	—	1	—
XXIII.	3	2	—	—	—	—	—	—	—	—	2	7	—	—	—	7	—	—	—	1	—
XXIV.	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXV.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	3	—	—	—	3	—	—	—	—	—
XXVI.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	3	—	—	—	2	—	—	—	—	—
XXVII.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXVIII.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXIX.	1	2	—	—	1	1	—	—	—	1	—	19	—	1	2	—	—	—	—	—	—
XXX.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—
XXXI.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXXII.	—	—	—	—	—	—	17	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
XXXIII.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
XXXIV.	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Summe	16	7	6	9	7	6	3	15	6	16	24	274	3	14	2	25	29	11	2	20	2
											301			16		65			24		

Zusammenstellung der Berichte (Spalte 1 bis 90) in zahlenmäßiger Reihenfolge.

Zahl der Berichte	Gegenstand der Berichte	Zahl der Berichte	Gegenstand der Berichte
1	Telephonieren	15	Überfahren
2	Pflichtbewußtsein	16	Hingefallen, Abgestürzt, Farbe, Beobachtungen an sich selbst
3	Zirkus, Depesche, Theater, Familienfeste, Rechtsgefühl, Gebet, Vergiftung, Gefunden	17	Feuerwehr, Straßenbahnunglück
		18	Brief
4	Teuerung, Radunglück, Alkohol, Einkehren	19	Schlitten, Eisbahn
		20	Mitgefühl
5	Friedhof, Begräbnis, Paket, Spaß, Bekannte Persönlichkeiten	22	Wohnung, Kamerad
		23	Erzählung
6	Schiff, Unterseeboot, Baden, Weißeritz, Pferd gestürzt, Radfahren, Schaufenster, Buch, Bild, Mord, Selbstmord, Epilepsie, Krankheit, Krankenwagen, Ertrunken	24	Weihnachten, Ruprecht. Zeitung, Geld
		27	Granaten, Bomben, Kanonen
		29	Dresden und Umgebung
		30	Zeppelin, Luftschiffhalle, Spazierengehen
7	Etwas Schönes, Trunkenheit, Schreck, Angst, Freude, Schlaf, Traum	36	Straßenbahn
		42	Spiel
		45	Beschäftigung
8	Kino	46	Spielzeug
9	Elbe, Kirche, Gottesdienst, Bahnhof, Auto, Kaffeetrinken, Diebstahl, Maschinen, Industrielle Arbeit	47	Tiere
		51	Pflanzen
		65	Zahl
		67	Lied, Musik
10	Ferien, Sonntag, Vaterlandsgefühl, Tierfreund, Tierquälerei	75	Kleidung
		88	Krieg
11	Friede, Friedenssehnsucht, Christbaum, Jahrmarkt, Markthalle	128	Schule, Schularbeit, Schulbedarf
		133	Soldaten: Freund und Feind
12	Flieger, Zug	141	Verwandte
13	Pferdewagen, Brand, Orden, Ehrenzeichen	169	Ereignisse in Haus, Hof, Garten
		190	Nahrung
14	Wetter, Sicherheits- und Wohlfahrtspolizei	227	Ereignisse auf der Straße
		301	Zeit

Insgesamt 2216 einzelne besondere Merkmale.

Als ich, um einen Überblick über das gesamte Berichtsmaterial zu erhalten, die Berichte nach Interessen- und Betätigungsgebieten ordnete, war ich nicht wenig erstaunt, deren Zahl auf 90 anwachsen zu sehen, und diese Ziffer hätte sich noch erhöht, hätte ich einer Reihe von Einzelfällen noch je eine Rubrik zugewiesen. Die Interessengebiete zeigen im allgemeinen das gewohnte Bild des geistigen Inventars der Hilfsschüler und unterscheiden sich wenig von dem Bild, das ich, ohne solch umfassende Unterlagen, durch die Richtlinien meiner Stoff-

sammlung zum Sprechunterricht auf der Vor-, bzw. Unterstufe der Hilfsschule (Heft 107 der Beiträge zur Kinderforschung, Langensalza 1914) glaubte zeichnen zu dürfen. Aber neuartig, nicht in allen Hilfsschullehrplänen beobachtet, treten folgende Gegenstände auf: Krieg, Soldaten, Flieger, Zeppelin, Luftschiffhalle, Unterseeboot, Granaten, Bomben, Kanonen, Orden, Ehrenzeichen, Teuerung, Theater, Kino, Zirkus, Depesche, Telegraph, Telephon, technische Anlagen, Zeitung usw. Die Mehrzahl dieser Neuerscheinungen hat der Krieg ins Blickfeld des Hilfsschulkindes gerückt. Ob und wie diese Gegenstände unterrichtliche Behandlung erfahren sollen, sei zunächst dahingestellt, dafür aber die Tatsache herausgehoben: Hilfsschullehrpläne sind niemals fertig. Und gibt es gleich einen geschriebenen Hilfsschullehrplan, so muß ihn ein ungeschriebener Lehrplan begleiten, ein Lehrplan, den das Leben mit seinem Schaffen und Vergehen diktiert.

Nur darf man nicht meinen, daß die Erscheinungsformen des uns umgebenden Lebens, die auf uns Erwachsene und normale Kinder Eindruck machen und von denen wir annehmen, daß die Aufnahme der betreffenden Stoffe auch für Hilfsschüler nutzbringend sein müsse, von den Hilfsschülern mit derselben Aktivität erfaßt werden. Haben wir aber die Überzeugung gewonnen, daß beim Hilfsschulkind für eine gewisse Sache Aktivität in genügender Stärke vorhanden ist, dann ist sie aufnahmefähig. Der Hilfsschullehrplan muß demnach Rücksicht nehmen auf die Aktivitätsformen der Hilfsschüler. Es kommen dabei auch Stoffe in Betracht, für die sich eine kräftige Aktivität wecken läßt. Durch die Aktivitätsformen der Hilfsschüler sind auch die Stoffe zu bestimmen, die zurückgestellt, bzw. ganz aus dem Lehrplan entfernt werden müssen.

Welche Aktivitätsformen kommen in Frage? Als erste muß m. E. die logische gewürdigt werden.

In der Unterrichtspraxis sieht man Tag für Tag, daß die Logik der Hilfsschüler nicht weit reicht, daß es ihnen nicht möglich ist, aus mehreren Urteilen ein neues abzuleiten, daß es ihnen schwer fällt, unmittelbare Urteile zu finden. Diese Erfahrung wird auch bestätigt durch die vorliegenden Berichte der Hilfsschüler. Das Urteil des Hilfsschulkindes verläuft meist geradlinig, ohne Nebenüberlegungen, ist meist kategorisch. Freilich wird der Kreis der Schlüsse damit zu früh geschlossen, es entstehen kurzsichtige Urteile. Und damit wird ein Hauptmerkmal der Hilfsschüler uns immer wieder vor Augen gestellt: ihre Logik reicht nicht weit. So ist es in allen abstrakten Denkprozessen, und dieser Mangel macht sich namentlich bemerkbar bei Erfassung sittlicher Verhältnisse, wo es sich doch nur um Abstrakta handelt. Doch davon später. — Im allgemeinen darf man aber wohl sagen, bewegt sich der Gedankenablauf vorliegender Berichte in geordneten Bahnen, und es kommen wie bei Bildbetrachtungen vier Auffassungstypen zum Vorschein: Substanz-, Aktions-, Relations-, Qualitätstyp. Die Berichte gleichen Bildern. Auf einigen sieht man nur Gegenstände, auf andern Handlungen, bei einer dritten Gruppe beobachtet man räumliche, zeitliche, kausale Beziehungen, auf einigen Bildern sind auch Farben und Stoffe erkenntlich gezeichnet. Daß die kausalen Beziehungen beobachteter Verhältnisse hie und da auch falsche Deutung erfuhren, bestätigt



nur die oben aufgestellte Behauptung, daß die Schlußkraft der Hilfsschüler gering ist und der Trieb zu weiterer Erkenntnis vorzeitig erlahmen muß.

Daß da und dort das gewohnte Niveau logischer Denkweise einmal überboten wird, ist damit nicht ausgeschlossen. Solche Fälle liegen z. B. vor im 159. und 199. Bericht. Hier schließt der Knabe B. aus dem Blick des Gefangenen auf dessen Gesinnung, dort legt der Knabe Schr. einem Hunde Denkkraft bei. Das sind Höchstgrenzen des Urteils schwachsinniger Kinder und verraten einen leidlich lebendigen Geist. Geht man aber die Berichte der Hilfsschüler prüfend durch, so sieht man, daß sich die Urteile allenthalben an Gegenstände und Erscheinungen des Alltaglebens anklammern. Urteile, die nur abstrakte Begriffe enthalten, fehlen gänzlich. Solche Urteile und Schlüsse können Hilfsschüler überhaupt nicht ausführen. Hypothetische Urteile gelingen auch nur bei sehr naheliegenden Verhältnissen. So hätten wir also für den Lehrplan im Auge zu behalten: Er meide Stoffe, die abstraktes Denken erfordern, weil die logische Kraft des Hilfsschulkindes in nur verschwindend geringer Erhebung das sinnlich Erfaßbare übersteigt. Damit ist die äußere Grenze des Hilfsschullehrplanes festgelegt.

Betrachten wir nun einige Ausschnitte des Kreises, der den Lehrplan umschreibt, und prüfen ihr Verhältnis zur spontanen Betätigung der Hilfsschüler.

Beschäftigen wir uns zunächst mit der religiös-ethischen Aktivität des Hilfsschülers. Religion ist das Verhältnis des Menschen zu Gott. In der Ethik handelt es sich um Beurteilung der Willenshandlungen, ob sie gut oder böse zu nennen sind. Was bieten die Berichte über die religiöse und ethische Kraft der Hilfsschüler? Es ist nicht viel und kann nicht viel sein; handelt es sich doch um abstrakte Gebiete und bleibt doch gerade bei Hilfsschülern viel Innenleben verborgen, weil die Gabe des Ausdrucks fehlt.

Der Hilfsschüler erlebt natürlich ein Verhältnis zu Gott nicht in der klaren bewußten Form wie das im Vollbesitz aller Kräfte befindliche normale Kind, aber das Gottesbewußtsein ist vorhanden. Die Kirche ist für ihn der sichtbare Ausdruck des Gottesgedankens, er besucht den Kindergottesdienst, beobachtet Taufen, Trauungen, sieht zu bei Konfirmation (Ri., W.) und Abendmahl. Die Hilfsschüler wollen auch „in den Himmel kommen". Diesen Himmel beanspruchen sie für alle Menschen, nur die Engländer wollen sie nicht drin dulden, wenigstens meine Hilfsschulkinder wollen es nicht einsehen, daß der liebe Gott auch Engländer aufnimmt in seinen Himmel. Mit innigem Empfinden und ernster Absicht beteten sie für den Frieden. Sie beten, daß der liebe Gott den Vater, die Mutter gesund mache, daß er den Vater gesund heimkommen lasse vom Kriege. Es ist außer Zweifel ein Band vorhanden, das die Hilfsschulkinder mit ihrem Gott verbindet. Blitz und Donner verstehen sie als Ausdruck des göttlichen Zornes, Regen nach trockner Zeit als Zeichen seiner Liebe. Die Religion des Hilfsschülers ist einfach, natürlich. Er erfaßt Gott nicht durch Nachdenken über die Probleme des jetzigen und späteren Lebens, er ver-

steht ihn, wo er ihm wahrnehmbar entgegentritt. In diesem Sinne hat der Religionsunterricht „Anschauungsunterricht" zu sein.

Was das Kind nun religiös bewegt, können wir schlecht nur erfahren, wenn wir nur dem Lehrplan folgen. Sein Innenleben enthüllt sich im vertraulichen Gespräch, in der spontanen Aussprache. Da enthüllt sich der innere Mensch und wir können ihm den Weg auftun zu Gott. Da betet dann die ganze Klasse für des Kindes kranke Mutter usw. Einige stille Stunden im Jahre im Gotteshause außerhalb der öffentlichen gottesdienstlichen Veranstaltungen kommen dem religiösen Bedürfnisse des Hilfsschülers entgegen, ebenso ein Gang über den Friedhof mit dem Ausdruck des Gottesbewußtseins der Gemeinde auf allen Kreuzen und Leichensteinen: „Hier ruht in Gott." Fleißige Naturbeobachtungen (von der Keimung zur Frucht) führen hin zu Gott. Und welches sonst der Gelegenheiten mehr sein mögen, wir müssen sie suchen und ausnutzen, um des Kindes religiöses Empfinden und seinen Willen zu stärken. Goethe sagt in der wandelnden Glocke: „Und hast du dich nicht hingewöhnt." Das Wort ist auch bei der religiösen Erziehung zu beherzigen.

Ist so ein für religiöse Aussaat empfängliches Ackerland gefunden, bzw. zubereitet, dann verstehen die Hilfsschüler auch Gottesverhältnisse anderer Personen, wenn sie in einer ihrer Lebensform gleichen oder ähnlichen Art vor ihre Augen treten, dann wird vor allem das kindlichherzliche Gottesverhältnis Jesu mächtig zu ihnen sprechen. Und ich meine, zur Beleuchtung des rechten Gottesverhältnisses ist Jesu Vorbild umfassender als manches andere und in seiner plastischen Anschaulichkeit für Hilfsschüler besonders geeignet. Religion soll nicht Wissen, Religion soll Wollen werden. Und daß das Hilfsschulkind auch zu seinem Gott will, ist außer Zweifel. Freilich bleibt sein Wollen schwach und bedarf fortgesetzt anschaulichen lebenskräftigen Vorbildes.

Es ist gewiß kein Zufall, wenn in den Berichten vom 7. April 1916 die größere Zahl der Schüler sich für ein Gleichnis Jesu erklärt. Sie sind anschaulich, ihnen folgt das Hilfsschulkind freiwillig, da ist religiöses Empfinden lebendig. Und vermag es auch die volle Tiefe der Gleichnisse nicht zu erfassen, die ahnende Kraft reicht doch so weit, daß sie sich zu ganz geringem Aufstieg ins Immaterielle vom Räumlichen loslösen kann.

Bei der Auswahl der Lernstoffe für den Religionsunterricht dürften auch wieder die zwei Gesichtspunkte in Betracht kommen:

1. Liegt der Lernstoff in der Aktivitätsrichtung des Kindes? 2. Ruht er auf anschaulicher Grundlage? Sind diese Fragen zu verneinen, dann muß der für den Lehrplan in Aussicht genommene Stoff fallen.

Vielfach werden die Lernstoffe nach dem Gesichtspunkt gewählt, ob sie einen ethischen Kern enthalten. Es soll den Kindern ein ethisches Memorandum mitgegeben werden auf den Weg des Lebens, das ihnen immer zur Verfügung steht. Die Absicht ist gewiß gut, scheitert aber bei den Hilfsschülern vielfach an dem äußerst geringen Vermögen, ja bisweilen völligen Unvermögen, abstrakt zu denken, und alle ethischen Begriffe sind abstrakt.

Nun kommt in der heilpädagogischen Presse die Frage nicht zur Ruhe: Müssen schwachsinnige Kinder moralisch schwachsinnig sein? Ich bin der Meinung, daß infolge der intellektuellen Trübung auch die Einsicht in ethische Verhältnisse nicht klar ist und nicht klar sein kann, weil den Hilfsschulkindern der Inhalt der ethischen Begriffe nicht klar vor der Seele steht. Wo man anschauliche, dinglich-anschauliche Grundlagen bieten kann, sind die Bemühungen um das Verständnis nicht ohne Aussicht, wo aber die Anschauung matt wird und Schlußfolgerungen nötig sind, wie etwa bei dem Begriff „Rücksicht nehmen", da wird unsrer Arbeit wenig Lohn werden. Hier ist also eine Grenze gegeben, gleichzeitig aber auch eine Richtschnur für die Verteilung der zur Besprechung zu stellenden ethischen Verhältnisse über die ganze Hilfsschulzeit. Und einer solchen Verteilung, ja einem besonderen ethischen Anschauungsunterricht rede ich das Wort. Religion ist Sache des Gemüts, Ethik Sache des Verstandes, und obwohl eins das andere tragen und ergänzen kann, ist in planmäßigem Einwirken ethisches Erkennen zu pflegen, ist ein mit der Fassungskraft des Hilfsschülers aufsteigender Lehrplan für ethischen Anschauungsunterricht geboten. Ein ethisches A-b-c für Hilfsschüler zu schaffen, dürfte unsere Aufgabe sein und würde uns sicherlich fördern in dem Bemühen, den Hilfsschülern klarere Einsicht in ethische Verhältnisse zu geben.

Und will man auf einen besonderen ethischen Anschauungsunterricht verzichten, so müssen wenigstens lehrplanmäßig die Stoffe festgelegt werden, die einer ethischen Bereicherung des Hilfsschülers dienlich sein können. Ob sie dann im Deutsch, im Anschauungsunterricht, in Heimatkunde oder an andern Stellen auftreten, bleibt sich gleich. Als anschauliche und praktische Stoffe haben sich nun in dieser Beziehung jederzeit die Fabeln erwiesen. Eine pädagogische Würdigung der Fabel habe ich bei Brandstetter, Leipzig, im „Praktischen Schulmann" veröffentlicht. Reiche Auswahl von Fabeln in Hilfsschullesebüchern wäre zu wünschen.

Indem ich nun besonderen Wert auf ethische Unterweisung lege, will ich damit nicht sagen, daß ich dem Religionsunterricht geringeren Wert nur zuerkennen wollte, im Gegenteil stelle ich den Religionsunterricht über den Moralunterricht; durch den Religionsunterricht haben wir Einfluß auf das Gemüt des Hilfsschulkindes, und es sind durch ihn stärkere und nachhaltigere Wirkungen zu erzielen als durch moralische Belehrung. Was Hilfsschulkinder mit dem Verstand nicht zu fassen vermögen, lernen sie üben durch ihn in der Einfalt ihres kindlichen Gemütes. Gleichwohl soll die moralische Belehrung nicht fehlen, wir wollen alle Mittel versuchen und anwenden zur Hebung unsrer Schwachen. Nur bei Hinweis auf moralische Verhältnisse können auch Beobachtungsaufgaben in dieser Richtung gegeben werden: Habt ihr gestern, diese Woche einen dankbaren Menschen beobachtet, einen ehrlichen, einen mitleidigen? usw. Es wird auf diese Weise die Aktivität des Kindes geweckt und gelenkt. In dieser Beziehung weisen die Berichte eine Lücke auf. Versuche moralischer Beobachtungsaufgaben waren aber von Erfolg begleitet. Einblicke in die Gemütstiefe des Hilfsschülers gewähren mehrere der vorliegenden Berichte.

An dritter Stelle seien die sprachlichen Aktivitätsformen innerhalb des Interessenbereiches der Hilfsschüler betrachtet, Rechtschreiben einbegriffen.

Nach meiner Erfahrung entfaltet sich die Sprachfähigkeit des Hilfsschülers am besten bei freier, nicht durch Fragen zu unfreiwilligen Gedankengängen gezwungener Aussprache. Die vorliegenden Berichte sind Zeugnis dafür. Bei manchen Schülern hatte sich ein wahrer Eifer zu freiwilliger Berichterstattung entwickelt. Aus der Zusammenstellung sind die Berichtziffern ersichtlich, bei manchen Schülern steigt sie über fünfzig, die Höchstzahl ist 76. Im Unterricht selbst beobachtete ich solchen Sprecheifer selten. Es müßte darum während des Unterrichts viel Gelegenheit zu freier Aussprache gegeben sein, und das ist nur möglich, wenn die Besprechungsgegenstände dem Interessenkreise des Hilfsschülers entnommen sind. Es wird auf diese Weise eine erfreuliche Sprechwilligkeit erzielt. Freilich ist der Erfolg nicht bei allen sofort zu erreichen. Manches Kind gewöhnt sich nur langsam daran, frei zu erzählen. Ein solches Beispiel gibt die Schülerin Ch. B., deren erster Bericht die Nummer 104 trägt und die es insgesamt auch nur auf 17 Berichte gebracht hat. Doch die Besserung hält an. Übung und Gewöhnung beseitigt die Sprechscheu, mit Zwang ist aber nichts zu erreichen.

Nach Inhalt und Form wirken die Berichte ziemlich ermüdend, und man muß sich den Erzählern gegenüber in Geduld fassen. Die Berichte geben Hinweise für inhaltreichen Unterricht, sie lassen den Sprachquell in natürlicher Weise fließen und die Sprachmängel zutage treten. Man erkennt die allgemeinen Sprachschäden und kann verbessernd eingreifen. Wird auch der Redestrom einmal unterbrochen, das Kind erzählt ruhig weiter, es ist in seinem Interessengebiet, bei öfterem Hinweis merkt es die Klippe und steuert schließlich erfolgreich vorüber. Meist handelt es sich um Sprachformenfehler und diese sind zum Gegenstand des Sprachformenanschauungsunterrichts (vergleiche dazu Carl Baldrians Buch vom Sprachformenanschauungsunterricht) zu machen. Abstrakter Sprachlehreunterricht verbietet sich bei der geringen logischen Kraft der Kinder in der Hilfsschule von selbst. Sprachformenanschauungsunterricht aber sagt ihnen zu, weckt und fördert ihre Sprachkraft. Über den Betrieb des Sprachformenanschauungsunterrichts will ich später meine Erfahrungen einmal bekanntgeben.

Zu diesem Sprachformenunterricht muß zur Ergänzung lehr- und stundenplanmäßiger Unterricht im Wiedererzählen hinzutreten. Wird die Tätigkeit des Wiedererzählens an sich für jede Stunde zu empfehlen sein, so sind besondere, zur Wiedererzählung geeignete Stoffe im Lehrplan als solche zu bezeichnen und in besonderen Wiedererzählstunden zu üben.

Durch Übung und Gewöhnung zur Gewohnheit.

Daß die schriftliche Darstellung bei Hilfsschülern große Mängel zeigt, wundert den nicht, der ihre geringe Neigung zu anstrengender Tätigkeit kennt. Jede schriftliche Fixierung ohne Unterstützung erregt sie, Gliederunruhe tritt an den Tag. Ich weiß nicht, was ich schreiben soll; ich weiß nicht, wie ich das schreiben soll, so lauten der Kinder Klagen.

Gänzlich versagen natürlich die Kinder, die an Alexie und Agraphie leiden. Bei andern Kindern wird der Gedanke, die Aufgabe nicht lösen zu können, zu so starker Hemmung, daß sie gar nicht erst zur Feder greifen. Ja, wenn man immer kräfteweckende Aufgaben zur Hand hätte! Mit Freuden denke ich noch immer an den ersten Feldpostbrief, den die Kinder schreiben sollten. Da war Ziel und Zweck der Arbeit ersichtlich, sie waren davon gefaßt und die Arbeit kam, im ersten Anlauf wenigstens, ein Stück vorwärts. Hier war eben lebendige Kraft frei geworden, und der Brief wurde zur Befriedigung erledigt. Es will mir scheinen, daß der Brief das oberste und einzige Ziel der deutschen Arbeiten in der Hilfsschule sein müßte. Auf diese Weise ließe sich ein Wortschatz festsetzen, der immer geübt und einigermaßen zu sicherem Gut werden könnte, und ein Wortschatz nicht nur, sondern auch ein Sprachformenschatz. So böten wir den Kindern der Hilfsschule eine Handhabe fürs praktische Leben.

Der Wortschatz wäre den Interessengebieten der Hilfsschüler zu entnehmen, nicht nur den in den folgenden Berichten gekennzeichneten, er würde in den verschiedenen Gegenden natürlich sein besonderes Gepräge tragen. Jede Hilfsschulorganisation müßte es sich zur Aufgabe machen, einen Wortschatz zusammenzustellen. In meiner Stoffsammlung zum Sprachunterricht auf der Vor-, bzw. Unterstufe der Hilfsschule (Bayer u. Söhne, Langensalza) habe ich eine solche Zusammenstellung versucht. Sie kann natürlich nicht dauernd dieselbe Gestalt behalten. Die Zeit prägt neue Wörter, auch für die Sprache der Hilfsschüler kommen sie in Betracht. Diese Wörter wären dem Wortschatz einzufügen, andre würden fallen (in Dresden z. B. Pferdebahn). Dieser Wortschatz könnte auf die einzelnen Stufen verteilt, u. auch gleich dem Rechtschreibelehrplan einverleibt werden.

Einen Rechtschreibelehrplan muß die Hilfsschule auch haben. Lernen unsre Kinder die Rechtschreibung gleich nicht nach Regeln, so müssen die Regeln doch trotzdem in Wörtergruppen usw. zum Ausdruck kommen. Manches Kind hat sich doch eine geringe Fertigkeit, nach Regeln zu lernen, angewöhnt, ihnen möchten wir diese Kraft erhalten. Andre lernen durch Zusammenstellung der Wörter, ohne daß sie sich einer Regel bewußt zu werden brauchen. Neben diesen planmäßig geübten Wörtern sind aber mit besonderem Nachdruck die Wörter zu üben, nach denen die Kinder Verlangen zeigen. Die spontanen schriftlichen Aufzeichnungen sind zu pflegen und die Kinder bei Anfertigung solcher Aufzeichnungen zu unterstützen. Die Frage: Wie wird das Wort geschrieben? ist nicht nur ein Ausdruck des Unvermögens, sondern auch ein Ausdruck des Interesses, ein Zeichen sprachlicher Aktivität. Zu erwägen wäre auch, ob man bei Hilfsschülern nicht besser auf rein phonetische Schreibung zukommen wollte!

Auf die besonderen Einrichtungen für sprachkranke Kinder gehe ich hier nicht ein, betone aber, daß der Deutschlehrplan für den Sprechunterricht von unten auf Möglichkeit geben muß zum Üben, zur Gewöhnung, zur Wiederholung, Verwendung derselben Stoffe in anderer Form unter Beobachtung der spontanen Kraft.

Die ästhetischen Aktivitätsformen sind nach Maßgabe der Berichte

gering. Es handelt sich darin um Bildbetrachtungen und um Beobachtung einer Bildhauerarbeit. Bei den Bildern wirkt das Gegenständliche, ebenso bei der Bildhauerarbeit. Die Gesetze des Schönen sind dem Hilfsschüler unbewußt. Wodurch ein Bild schön wird, gehaltvoll an künstlerischen Werten, kann Hilfsschülern an den Gesetzen der Komposition usw. nicht klargemacht werden. Dazu hat der Hilfsschüler auch keinen Trieb. Auf ihn wirkt das Gegenständliche, Stoffliche, die Handlung, auffallende Eigenart der Helligkeiten und Farben. Liegt das Stoffliche, Gegenständliche nicht in der Aktivitätsrichtung des Hilfsschülers, so sind die Bemühungen, ihm ein Bild erschließen zu wollen, vergeblich. Die Anschauungsbilder für Hilfsschüler müssen nach diesem Gesichtpsunkt ausgewählt werden. Und ein anderer Gesichtspunkt darf nicht vergessen werden, er ist in den Berichten enthalten: Die Bilder müssen einfach sein. Die fluktuierende Aufmerksamkeit der Hilfsschüler durchdringt ein mit Personen, Gegenständen usw. überfülltes Bild nicht. Treffliche Motive finden sich in den Künstlersteinzeichnungen von Teubner und Vogtländer, Leipzig. Sind auch die Aussichten auf Erfolg nicht groß, so sollten wir es doch in der Hilfsschule mit einer in einfachen Formen gehaltenen Einführung in innere Werte von Bildern und Kunstwerken versuchen. Zeichnen, Formen, Naturbeobachtungen, Handfertigkeit, Gesang, Musik, Turnen (Plastik) sind zu diesem Zweck ganz besonders geeignet. Und dann müßten auch unsere Hilfsschulhäuser ästhetisch durchgearbeitet sein. Bescheiden noch ist die Zahl der Gemeinden, die ihren Hilfsschulkindern „schöne“ Hilfsschulhäuser schenkten. Einrichtung und Ausstattung müssen für Schönheit erziehend auf Hilfsschüler wirken. Den Forderungen ästhetischer Erziehung muß auch das Lesebuch entsprechen, die Jugendschrift nach Bilderschmuck, Sprachform. Daß der Inhalt leicht faßlich sein muß und gut, ist selbstverständliche Voraussetzung.

Ins Hilfsschullesebuch gehören auch die Texte der Lieder, die die Kinder singen sollen, ich sage absichtlich nicht, die von den Kindern gern gesungen werden, denn der Hilfsschüler ist Gegenwartsmensch, und da könnte das Lesebuch eine Unmenge Lieder aufnehmen und müßte fortgesetzt Nachträge erhalten, namentlich in der Großstadt mit dem Operettenrepertoir usw. Die Lieder, die die Hilfsschüler mitsingen sollen, sind die Volkslieder, die zu Haus-, Familien-, Gesellschaftsliedern geworden sind. Von Ausnahmefällen abgesehen, singt der Hilfsschüler ihm inhaltlich nicht liegende Lieder von selbst nicht, so daß die inhaltlich einfachen Lieder fürs Hilfsschullesebuch in erster Linie in Frage kommen. In Erwägung zu ziehen ist es, ob man nicht eine Reihe der Soldatenlieder, selbst wenn sie Liebeslieder sind, aufnehmen möchte, die jetzt so häufig gesungen werden und sich anscheinend dauernd einbürgern wollen. Ein gedrucktes Liederbuch brauchen wir sonst nicht, aber wiederum ein ungedrucktes. Wir müssen stets hineinlauschen in das Erleben unserer Kinder und wollen den lehrplanmäßig vorgeschriebenen Liedern gegenüber ja die nicht versäumen, die uns die Kinder mitbringen von der Straße, aus der Familie, und wollen sie die in ihrer Interessenrichtung gelegenen Lieder richtig singen lehren, daß sie sich in angemessener Weise an einem Gesellschaftsgesang beteiligen können und nicht abseits stehen müssen. Selbst-

verständlich lassen wir nur inhaltlich einwandfreie Lieder zu besonderen Übungen zu. Die Kinder bringen auch recht zweifelhafte Dinge. Da heißt es: das singen wir nicht. Nach meiner Erfahrung wirkt diese Maßnahme auch auf das Haus zurück. Wegen der Melodie der Lieder brauchen wir nicht ängstlich besorgt zu sein. Was die Kinder in Bezug auf Rhythmus und Melodieführung in den Soldatenliedern geleistet haben, ist erstaunlich, daß ich mich fragen mußte, warum ich bisher so zaghaft gewesen war wegen rhythmischer Schwierigkeiten und wie es kam, daß die Kinder diese Schwierigkeiten so leicht überwanden. Sie hatten Neigung zu Inhalt und Melodie: so löste sich das Rätsel. Ich habe nun diese Aktivität auch bei religiösen Liedern versucht, z. B. bei dem Choral: Früh am Morgen Jesus gehet. Er ist inhaltlich anschaulich, abgesehen vom Vers 4, den ich wegließ, die Melodie sehr sinnenfällig, wenngleich nicht einfach, aber rhythmisch bewegt, fortreißend. Und das Lied ist nun eins der Lieblingslieder geworden. Also: sich nicht allein vom Lehrplan führen lassen, das macht wegmüde. Und Gewöhnung und Übung nicht vergessen! Nicht nur in der Singestunde, auch in anderen Stunden soll gesungen werden, dann klingt's auch fröhlich und erträglich in den Pausen.

Mit den Liedern sollen auch reichlich Märchen in den Hilfsschullesebüchern vertreten sein. Wir haben eine Zeit gehabt, da hat man sich gegen die Märchen in Hilfsschullesebüchern gesträubt, man verlangte ein realistisches Lesebuch. Die Umfrage aber nach den liebsten Lesestücken gibt einen nicht mißzuverstehenden Fingerzeig, was die Kinder gern haben auch im Lesen, die Umfrage ergab über 20 Märchen- und Fabelstoffe von 29 genannten Lesestücken. Wer dann noch dazu imstande ist, die Märchen in bester Aussprache und lebendiger Art vorzulesen, der läßt das Märchen hervortreten unterm letzten Schleier und jauchzend fliegen ihm die Kinderherzen zu. Hilfsschulkinder stehen wie normale Kinder im Bann der Sprache. Auf, erschließt unsern armen Kindern die Klangwelt ihrer Muttersprache, das ist auch ästhetische Erziehung, und der Sprachklang gestaltet plastisch, nicht nur flächenhaft wie abgestumpftes müdes Sprechen. Jeder Hilfsschullehrer sollte einen Stimmbildungs- und Vortragskurs nehmen. Ich verweise auf die Methode von Professor Eduard Engel in Dresden. Und viele Gedichte sollen im Lesebuch für Hilfsschüler stehen. Die Auswahl ist so groß, daß es keines besonderen Hinweises bedarf. Unter steter Anleitung kommen unsre Hilfsschulkinder auch zu einem leidlichen Vortrag. Wir wollen nicht Gedächtnisdrill treiben, wollen aber auch die Gedächtniskraft nicht brach liegen lassen.

Die Aktivität in bezug auf Zeit und Zahl ist beim Hilfsschulkind steigerungsfähig. Die Zeitangaben in den Berichten sind hoch beziffert, sie tragen die Höchstziffer 301. Bei der Zahl sind es 65, beim Geld 20, wozu aber eine Steigerung der Aktivität für Zeitverhältnisse? Bei einer Analyse der Zeitangaben merkt man sehr bald, daß diese oft nur oberflächlich gehalten sind, allgemein und sich meist auf Angaben von Stunden, auf die Bezeichnungen gestern, heute, morgen, vorgestern u. ähnl. beschränken. Monate werden nicht benannt, kein Datum erscheint, kein Vergleich von Zeitverhältnissen usw. Die Zeitvorstellungen der Hilfsschüler sind wenig klar, wenig umfassend. Und doch kann

man, gewisse Fälle ausgenommen, sagen, daß sich der Hilfsschüler nach der Zeit richtet, daß er sich im allgemeinen bemüht, zur rechten Zeit zur Schule zu kommen, zur rechten Zeit wieder zu Hause zu sein. Und die Hilfsschüler zeigen auch tätige Anteilnahme bei unterrichtlichen Maßnahmen in bezug auf Zeitverhältnisse. Nach Abschluß der vorliegenden Berichte habe ich mit einem planmäßigen Unterricht über die Zeitverhältnisse begonnen. An die Wandtafel habe ich eine tabellarische Übersicht über den laufenden Monat gezeichnet. Tag um Tag wird das Datum eingetragen. Und die Kinder sprechen dazu: Heute Sonnabend, ist der 1. Juli 1916. Die 24. Woche ist voll. Morgen ist Sonntag der 2. Juli 1916. Da beginnt die 25. Woche usw. Festtage, Ferien, Geburtstage der Schüler werden durch bunte Kreide herausgehoben. Täglich reißt ein Kind ein Blatt vom Kalenderblock, liest vor über Sonnen- und Mondauf- und -untergang, was der Kalender an geschichtlichen Bemerkungen enthält, zu den in Frage kommenden Punkten gibt es Erläuterungen. Große Anteilnahme erregt auch die Rückseite der Blätter wegen der Verschen und Küchen-, bzw. Speisezettel. Sehr vermisse ich eine große Zimmeruhr mit Sekundenzeiger. Da könnten die Kinder körperlich ausmessen, wie lang eine Minute ist: eine Minute lang still sitzen ohne jeden Zuck, den Blick auf die Uhr gerichtet, drei Minuten lang Freiübungen mit dem Blick auf die Uhr usw. Die Kinder haben auch ein Kalenderschema in ihr Tagebuch gezeichnet und besorgen täglich ihre Einträge. Auch das Spiel läßt sich zum Zeitunterricht verwenden. Die Kinder gehen im Kreis und singen:

Und wer im Januar geboren ist,
tritt ein, tritt ein, tritt ein.

Die betreffenden Kinder treten ein. Der Kreis singt weiter:

Der macht im Kreis einen tiefen Knicks,
tritt aus, tritt aus, tritt aus!

Dann wiederholt sich der Vers unter Einfügung der übrigen Monatsnamen.

Oder die Mädchen singen:

Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, Mai,
da ist das Wetter noch so schön, das ist mir einerlei!
Daß ich ein Mädchen bin, das ist mir fatal!
Ach, wenn ich doch ein Knabe wär', so würd' ich General!
Links, rechts aufmarschiert, schultert das Gewehr,
und wenn ein schneid'ges Mädel kommt,
so macht' ich ein Honneur.

Fürs Rechnen kommt in der Hilfsschule in der Hauptsache in Betracht Geld, Maß, Gewicht. Die Kinder verdienen schon zum Teil, sie sehen messen, wiegen. Üben in Spielform von unten auf bis in die Fortbildungsschule hinein. So genügt die Hilfsschule ihrer Aufgabe. Will sie aber die Aktivität der Hilfsschule recht ausnutzen, so kann dies nur geschehen, wenn die Hilfsschule die nötigen Einrichtungen bietet, Verdienstgelegenheit (Arbeit), Kauf- und Verkaufsmöglichkeit (Laden), Versand (Postverkehr) usw. Die den Normalschulen angegliederten Hilfsschulorganismen sind in der Möglichkeit der Entfaltung segensreicherer

Tätigkeit viel zu sehr gehemmt, ihr Ziel wird immer mit bedenklichem Blick nach der Normalschule hin gesteckt. Die Hilfsschule muß frei, muß selbständig sein, geleitet von Männern, die ihr zur Entfaltung ihrer Eigenart verhelfen.

Nun sei der physischen Aktivitätsformen der Hilfsschüler kurz gedacht! Sie kommen in den Berichten zum Ausdruck durch die Rubriken Beschäftigung, Schlitten- und Eisbahn, Spazierengehen, in den Umfragen über die Lieblingsfächer durch die Disziplinen Handfertigkeit und Turnen. Die Berichtsziffern aller dieser Tätigkeiten sind niedrig. Sind sie wirklich ein Ausdruck des Charakters des Hilfsschülers, daß ihm an geordneter Tätigkeit wenig gelegen wäre? Könnte das Experiment nicht auch ein anderes, ein günstigeres Ergebnis gehabt haben? Wohl, wohl, das ist meine Meinung. Das Ergebnis konnte besser sein, wenn die Hilfsschule hätte ein Besseres tun können. Gewiß wird der Unterricht willenfördernd gestaltet; vergleiche dazu meine Arbeiten in der Zeitschrift für Kinderforschung und in der Hilfsschule, es wird das Spiel gepflegt. Damit ist aber dem Grundsatz: Physiologische Erziehung ist die erste Bedingung, die erfüllt werden muß, wenn der Geist aus physischen Banden frei werden soll, noch lange nicht Genüge getan. Zu einem Hilfsschulgrundstück gehört Rodelbahn, Tennis- und Krocketplatz, Schwimmhalle, Arbeits- und Pflanzgarten, Turnhalle mit entsprechenden Einrichtungen usw. Hilfsschüler müssen ans Wandern gewöhnt werden. Die Großstadt muß unbeschränkt Straßenbahnfreifahrten zu solchen Zwecken gewähren. Hilfskassen müssen vorhanden sein zu Eisenbahnfahrten in die nächste Umgebung usw. Je mehr die Hilfsschule tut zur Lösung der Frage der physiologischen Erziehung, um so näher kommt sie ihrem Ziel. Jetzt schmachtet sie in hundert Ketten.

Zum Schluß noch einige Worte über den sozialen Aktivismus der Hilfsschüler. Soweit ich die gesellschaftliche Betätigung der Hilfsschüler überblicke, sind sie in der Hauptsache Einzelmenschen, der Gesellschaft wenig zugetan, wo sie sich aber in Gesellschaft Normaler begeben, dort meist und bald in untergeordnete Stellung sinkend. Ihr Streben geht zunächst auf Eltern und nahe Verwandte hin, wie die Berichte zeigen, zu echter Kameradschaft schwingen sie sich nicht auf. Trotzdem aber fühlen sie nicht ungesellschaftlich. Man vergleiche dazu die Spalten 69, 70, 71, 72 über das Rechtsgefühl, Mitgefühl, Vaterlandsgefühl, Tierfreundlichkeit. Hier tun sich selten schöne Ausblicke in das Seelenleben des Hilfsschulkindes auf. Es wird unsere Aufgabe sein, sich anbahnende günstige Kameradschaften zu fördern, nach Befinden einem Hilfsschulkind ein normales Kind als Kamerad beizugesellen. Praktisches Christentum müssen wir mit den Hilfsschulkindern pflegen und die reine Flamme edler Regungen nähren und schüren.

Das Hilfsschulkind interessiert sich auch für öffentliche gesellschaftliche Einrichtungen. Post, Telegraph, Telephon, Feuerwehr, Straßenbahn, Zug, Markthalle usw. Ist solches Interesse auch nur oberflächlich, so ist uns doch ein Weg gezeigt, wo wir auf eine Vertiefung desselben hinarbeiten können. Der Lehrplan muß deshalb auch physikalische Themen aufnehmen: Telephon, Telegraph, Feuerspritze, Lokomotive, elektrische Hausklingel usw. Die Naturgesetze zu entwickeln, die hier walten, die Prozesse, die sich abspielen, das ist nicht nötig.

Die einfache Vorführung der Klingel, eine kleine Installation usw. genügt, um den Kindern eine Ahnung zu geben, welche Bewandtnis es hat mit dem Druckknopf am Haus, an der Tür. Wissenschaftliches Erfassen soll nicht der Zweck sein. Die einfachen Gesetze der Mechanik, der schrägen Ebene, des Hebels, des Flaschenzugs usw. müssen praktisch durchgenommen werden. Wie muß man einen Wagen beladen, abladen, wie trägt und hebt man Lasten usw., das muß an lebenswahren Beispielen praktisch erprobt werden. Dazu muß eben die Hilfsschule umfassende Einrichtungen haben.

Nach den bisherigen Ausführungen könnte es scheinen, als hielte ich einen planmäßigen Unterricht für wertlos und befürwortete nur einen dem spontanen Interesse des Hilfsschulkindes angepaßten Unterricht. Das hieße die äußersten Gegensätze für das Richtige halten. Allenthalben aber ist der Mittelweg der goldene, so auch hier. Das natürliche Interesse neigt sich heute dem, morgen jenem Gebiete zu, oft ist, aufs Klassenganze gesehen, das Interesse geteilt, es gibt auch Tage ohne Aktivität des Interesses, schon deswegen muß eine Stoffordnung, ein Lehrplan eingehalten werden. Ferner ist auch zu bedenken, daß der Wille des Hilfsschulkindes bis zu einem gewissen Grade lenkbar ist, der Wille läßt sich der Erziehung dienstbar machen, läßt sich innerhalb bestimmter Grenzen auch zum Lernwillen ausbilden. Drum braucht die Hilfsschule nicht lehrplanlos zu sein. Für alle Erziehung und geistige Arbeit müssen Richtlinien, Grundsätze vorhanden sein. Diese Richtlinien dürfen aber nicht zu einem engmaschigen Netz werden, das dem Lehrer und Erzieher die Möglichkeit freier Gestaltung nimmt, so daß er wohl dem Buchstaben, nicht aber dem Kinde dient. Hilfe kann man nicht nach Schablone bringen, man richtet sich nach dem einzelnen Fall, und in der Hilfsschule muß man diesen Gedanken immer im Bewußtsein haben.

Denkschrift über die durch die Verletzung der intellektuellen Funktionen entstandene Stummheit.

Gelesen in der ersten Sitzung der königlichen Akademie der Medizin von Herrn Itard, Titularmitglied und Arzt am königlichen Institut für Taubstumme in Paris.

Vorbemerkung.

Auf den Seiten 107 bis 123 der von Bourneville zu Paris 1894 herausgegebenen „Rapports et memoires sur le sauvage de l'Aveyron“ findet sich auch vorliegende Denkschrift von Jean-Marc-Gaspard Itard, dessen Leben und Bedeutung für die Idioten- und Taubstummenfürsorge ich in meiner Ausgabe dieser seiner Berichte über den „Wilden von Aveyron“, Wien, 1913, geschildert habe. Ich habe dort auf Seite 10 auch auf diese Abhandlung Itards hingewiesen und meine wieder, daß die von ihm geschilderte Stummheit versatile Idioten betrifft[1]).

[1]) Das waren sicher auch jene Individuen, welche als „psychisch taube“ seinerzeit bezeichnet worden waren und wogegen ich 1896 Einspruch erhob. („Wiener medizinische Presse“. Nr. 18 ff.)

Bousquet hat in seiner Würdigung Itards (ebenda S. XVII) den Inhalt der vorliegenden Abhandlung in folgenden Worten kurz wiedergegeben: „Man ersieht schon aus diesem Titel, daß er (d. i. Itard) noch eine andere Stummheit als die durch Taubheit bedingte zugab ... Er sagt ausdrücklich, daß das Gehör nicht in seiner Totalität beschädigt sein müsse, um Stummheit zu verursachen; es genügt hierzu eine Verletzung jener Attribute, welche speziell mit der Sprechfähigkeit in Zusammenhang stehen, wie die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis, die Nachahmung, d. h. daß, wenn der Geist nicht aufmerksam genug ist, um zuzuhören, das Gedächtnis nicht treu genug, um die durch das Gehör empfangenen Töne aufzubewahren, die Organe der Stimme nicht biegsam genug sind, sie zu wiederholen, die Sprache gleichfalls unmöglich ist.“ Man muß aber hinzusetzen und es besonders betonen, zumal die von Itard angeführten Einzelfälle es beweisen, daß er alle diese Mängel auf intellektuelle Schwäche zurückführt, welche freilich oft eine Hebung zuläßt.

Mit der von Itard angegebenen Ursachenerklärung von mangelnder Aufmerksamkeit oder nicht treuem Gedächtnis stimmt genau, was Fröschels[1]), der neueste Schilderer der Sprachgebrechen, über die „Hörstummheit“ sagt. Aber er findet die Hörstummheit auch bei geistig normalen Kindern und meint, daß es oft nicht leicht zu entscheiden sei, wo eigentlich der primäre Herd sitze: im Intellekt oder im Sprachgebiet. „Da sich aber solche Kinder nach erfolgter Sprachbehandlung auch geistig sehr gut entwickeln, ist in der Mehrzahl der Fälle anzunehmen, daß das Grundübel im Sprachgebiet liegt. — Doch kann auch bei idiotischer Komponente die Therapie viel leisten. Wenn man mit großer Geduld dem Kinde Worte und Begriffe beibringt und seine verminderten Fähigkeiten übt, so erzielt man mitunter sehr schöne Resultate.“ (S. 143.)

Was uns aber Itard hier erzählt und schildert, sind geistig abnorme Fälle, und zwar versatile Idioten. Das zeigt die Hervorhebung der Unruhe bei ihnen allen. — Und in den Fällen von Fröschels sind auch geistige Hemmungen vorhanden, denn ein normales Kind ist aufmerksam, hat Gedächtnis und kann nachahmen. Wenn Fröschels die Hörstummheit als funktionelle Erkrankung auffaßt, so stimmt das mit Itard vollkommen überein, was die Worte betrifft; letzterer aber sagt ausdrücklich, daß diese Stummheit eine Verletzung der intellek-

[1]) „Lehrbuch der Sprachheilkunde für Ärzte, Pädagogen und Studierende.“ Leipzig und Wien, Franz Deuticke, 1913, S. 133 ff. — Er führt Itard nur als einen Bekämpfer des Stotterns an und folgt hierin Kussmaul: „Die Störungen der Sprache.“ Leipzig, 1877, S. 255. — Kussmaul kennt den Begriff „Hörstummheit“ noch nicht. Er und Fröschels kennen Itard auch nicht als Vorkämpfer des Sprechunterrichtes bei Taubstummen und der Gehörübungen, was speziell der zweite von Urbantschitsch hätte erfahren können.

tuellen Funktionen sei, was Fröschels nicht tut, der vielmehr, wenn ich ihn richtig verstehe, in motorischen Schwierigkeiten die normale Ursache der Hörstummheit erblickt.

Keinesfalls herrscht über dieses Sprachgebrechen volle Klarheit[1]).

Darum scheint mir die Wiedergabe der Itardschen Beschreibungen und Maßregeln als nützlich. Ich meine, daß sie unvergleichlich klar, lauter und treu sind, daß uns Itards pädagogische Kunst Hochachtung einflößen muß und daß sein bescheidener Vortragston mustergebend ist. Er wendet schon Intelligenzproben an und kennzeichnet den Intelligenzgrad durch den Vergleich mit dem normalen Kinde, was besonders gegenüber Binet hervorzuheben ist.

Dir. Dr. Krenberger.

Die Sprache ist eine Funktion für sich. Alle anderen, die gleich dieser dem Bereich der Vermittlung angehören, werden von der Intelligenz beherrscht, während das Organ ausführt und daraus die freiwillige Tat resultiert.

Kompliziertere Gesetze, zahlreichere Bedingungen liegen dem Gebrauch der Sprache zugrunde, da diese nicht nur eine Funktion, sondern auch eine Kunst der Nachahmung ist; daraus geht hervor, daß der Mensch nur durch den Verkehr mit seinesgleichen diese Kunst erlernen kann und dazu die Hilfe eines anderen Organs, des Gehörs, benötigt, durch welches er den ersten Unterricht empfängt; daß er ferner ohne die Fähigkeit der Nachahmung, welche ihm die Wiederholung erleichtert und jenen seiner Gattung eigenen Grad an Intelligenz, die das Verständnis vermittelt und ihm jenes Material liefert, das wir Gedanken nennen, den Gebrauch der Sprache nicht erlernen kann. Darum bleibt den Tieren, selbst jenen, welche sich in ihrer physischen Organisation den Menschen am meisten nähern, den Vierhändern, das Wort versagt, das der vernünftige Ausdruck des Gedankens ist. Aus denselben Ursachen entsteht die Stummheit, zu welcher der Mangel an Ideen den Idioten verurteilt. Aber so wie diese nicht alle stumm sind, so sind auch die durch Verletzung ihrer intellektuellen Fähigkeiten stumm Gewordenen nicht notwendigerweise Idioten. Wenn man vom letzten Grad des Idiotismus, welcher das gänzliche Verlöschen der intellektuellen Fähigkeiten bedeutet, zum ersten Grad desselben, der in einer leichten Schwäche desselben besteht, herabsteigt, so findet man eine schwerfällige, wenig ausgebreitete, aber immerhin vervoll-

---

[1]) Vgl. Ziehen: „Die Geisteskrankheiten des Kindesalters einschließlich des Schwachsinnes und der psychopathischen Konstitutionen." 1. Hälfte. Berlin 1915. S. 115, der in kurzen Worten viel Belehrendes sagt. Er führt die Hörstummheit bei vollsinnigen Kindern auf eine streng lokalisierte Herderkrankung zurück.

kommnungsfähige Intelligenz. Es kann sogar vorkommen, daß das Verständnis nur in einer oder der anderen seiner Fähigkeiten geschwächt ist, wie in der der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses oder der Nachahmung, in welchem Falle eine Besserung nicht mehr zweifelhaft ist. Durch die eine und die andere Art der intellektuellen Schwäche kann das damit behaftete Individuum in geringerem oder höherem Grad des Gebrauchs der Sprache beraubt sein. Gerade von dieser Art der Stummheit und der mentalen Schwäche, welche sie verursacht, werde ich die Ehre haben, vor dieser erlauchten Versammlung zu sprechen. Um durch die Details einer genauen Untereinteilung nicht zu ermüden, werde ich das Wesen dieser beiden Arten allgemeiner und spezieller mentaler Schwäche, welche bei den Individuen, deren Los uns interessiert, Stummheit erzeugt, in eine einzige Schilderung zusammenfassen.

Ich muß auch noch darauf hinweisen, daß das Bild, welches ich entrollen werde, nur nach den einzelnen Typen entworfen wurde, die meiner Beobachtung und meiner Fürsorge anvertraut waren, u. zw. in jenem jugendlichen Alter, das nach der zweiten Kindheit beginnt und sich bis zur vollendeten Pubertät erstreckt.

Ein über das gewöhnliche Maß hinausgehendes Beibehalten der kindlichen Gewohnheiten und Unbehilflichkeit, eine betäubende Beweglichkeit, die ihre Sinne, besonders das Gehör, der Einwirkung des äußeren Agens zu entziehen scheint, die Unfähigkeit, die kleine Anzahl ihrer Bedürfnisse anders als durch natürliche Zeichen oder einige unzusammenhängende, ohne Folge und Verbindung unvollständig artikulierte Worte auszudrücken, eine unüberwindliche Abneigung gegen jede mechanische Arbeit und jeden Unterricht, eine oberflächliche und flüchtige Aufmerksamkeit, welche ganz von den Augen in Anspruch genommen wird, endlich eine Intelligenz, deren ganze Tätigkeit sich auf den beschränkten Kreis der physischen Bedürfnisse und der kindischen Unterhaltungen konzentriert, dies sind die allgemeinsten und markantesten Merkmale, die uns an dem intellektuellen Zustand dieser Art von Stummen auffallen. Infolge der Unfähigkeit der Aufmerksamkeit, oder als Begleiterscheinung derselben, tritt häufig sogar isoliert eine ziemlich eigentümliche Gedächtnisschwäche auf, die dadurch gekennzeichnet wird, daß sie, wenn auch ernster Natur, doch nie zu einer allgemeinen wird. Während das Gedächtnis unfähig ist, eine große Anzahl von Eindrücken zu empfangen und aufzubewahren, prägen sich ihm andere Eindrücke dauernd ein, wie die Erinnerung an Orte, Gegenstände, der Strafen, Belohnungen oder irgend ein Ereignis, das lebhaft in die Augen springt. Überhaupt bewahrt das Gedächtnis dieser Wesen am leichtesten die durch die Augen emp-

fangenen Eindrücke, während jene durch das Ohr vermittelten nur eine oberflächliche und flüchtige Spur hinterlassen.

Ich beobachtete während einiger Zeit ein junges Mädchen, das nur infolge dieser partiellen Schwäche der Sprache beraubt war. Es fiel ihr so schwer, die Worte zu behalten, die sie deutlich aussprechen hörte, daß es ihr unmöglich war, deren mehr als ungefähr zwölf im Laufe eines Monats zu erlernen, während sie mit großer Leichtigkeit Sinn und Orthographie derselben Worte behielt, wenn man sie ihr, statt sie ihr vorzusagen, zwei- oder dreimal zu schreiben gab. Ich habe einige Ursache anzunehmen, daß der junge Stumme, über welchen Dr. Amir im letzten Band des „Neuen Journal für Medizin" eine Notiz veröffentlichte, aus demselben Grund der Sprache beraubt ist, denn der Autor dieser interessanten Notiz schildert ihn als ein sehr intelligentes, mit gutem Gehör und einem in vieler Hinsicht guten Gedächtnis begabtes Wesen. Gegenwärtig steht ein junger Stummer in meiner Behandlung, der die glücklichsten Geistesanlagen hat und in dieselbe Kategorie eingereiht werden könnte, wenn er nicht etwas an Harthörigkeit litte, die, verbunden mit einem schlechten Gedächtnis für verbale Laute, die Natur seiner Stummheit zu einer komplizierten macht.

Im allgemeinen ist diese Schwierigkeit, oder richtiger Uneignung des Gedächtnisses, die akustische Wahrnehmung festzuhalten, nicht gleichgroß für alle Töne der menschlichen Stimme. Den modulierten Tönen gegenüber zeigt es sich empfänglicher als den gesprochenen. Ich habe an einigen Stummen beobachtet, daß sie Melodien mit großer Leichtigkeit behielten und richtig nachsummten. Vor kurzem wurde ich für ein junges Mädchen konsultiert, das, wenn es sprechen wollte, nur unverständliche Laute hervorbrachte, aber sehr deutlich und richtig ein Lied aus der Languedoc sang.

Dieser scheinbare Widerspruch ist leicht zu erklären. Die Musik muß infolge der variierten und modulierten Töne einen viel stärkeren und nachhaltigeren Eindruck auf das Gehirn machen, als das Wort, das sich wie ein nichtssagender Lärm am Ohr bricht, wenn es nicht verstanden wird, wie es in der Kindheit eben der Fall ist, ehe es verstanden und gesprochen wird. Die Intelligentesten unter diesen Stummen, die Schmeichelei, Tadel, Befehle, Ermutigung ausdrückende Worte, welche man an sie richtet, vollkommen zu verstehen scheinen, sind sofort desorientiert, wenn man darauf achtet, die kleinen Sätze, die man zu ihnen spricht, mit keiner Bewegung der Physiognomie, keiner Geste und vor allem keinen auf den Gegenstand, von dem die Rede ist, gerichteten Blick zu begleiten.

Man brachte mir vor zwei Jahren aus Belgien einen jungen

Stummen von ungefähr zwölf Jahren, dessen Stummheit seinen Eltern unbegreiflich erschien, weil sie überzeugt waren, daß ihr Kind, dessen Physiognomie Geist verriet und dessen Gehör vollkommen gut war, jedes Wort verstand, das man zu ihm sprach. Ein sehr einfacher Versuch benahm ihnen zu ihrem großen Leidwesen diese Illusion. Ich bat seine Mutter, sich, den Rücken gegen den Kamin gekehrt, zu setzen, die Arme über der Brust zu kreuzen und so von ihrem Sohn ein Glas und eine Karaffe, die auf dem Kamin standen, zu verlangen. Dieser sehr klar und mit den einfachsten Worten ausgedrückte Befehl konnte niemals verstanden werden, obwohl er mehrmals wiederholt wurde. Das Kind schien an der Klangfarbe der Stimme zu erraten, daß man etwas von ihm verlangte; es sah wiederholt seiner Mutter nach den Augen, die nach unserer Verabredung vollkommen unbeweglich blieben und ihm keine Aufklärung geben konnten. Endlich mußte man, um ihm den befehlenden Sinn des Satzes klarzumachen,d iesen einigermaßen zerlegen und, das Zeitwort weglassend, nochmals: Kamin, Glas, Karaffe sagen.

Ich kannte jedoch unter diesen Kindern auch einige, deren Gedächtnis etwas weniger arm an den unsere Ideen vertretenden Zeichen war. Sie kannten außer den die materiellen Gegenstände bezeichnenden Sachnamen und den die hervorragendsten Eigenschaften dieser Gegenstände bezeichnenden Adjektiven auch eine kleine Anzahl von Verben, welche gleichfalls sichtbare Tätigkeiten ausdrücken. Aber abgesehen davon, daß diese Zeichen nicht in ihrem ganzen Umfang verstanden wurden, war ihre Anwendung im Mund jener Kinder, die, nicht gänzlich stumm, sie in ihre kleinen, einförmigen und unzusammenhängenden Sätze aufnahmen, eine noch beschränktere.

Zu dieser Schwäche der Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses gesellt sich als unvermeidliche Folge die Unfähigkeit der Nachahmung. Daraus resultieren die Ungeschicklichkeit, das linkische Wesen und diese seltsame Wildheit in der äußeren Erscheinung der meistendieser Stummen. Auch ihre geringe Eignung, sich den Spielen und Unterhaltungen ihrer Altersgenossen anzupassen, die Unfähigkeit, sich der nimmermüden Sorgfalt und Pflege der Eltern gegenüber dankbar zu erweisen, und ihre Bemühungen, dem unglücklichen Kinde das Nachbilden einiger Buchstaben, eine nützliche Beschäftigung oder mindestens die gesellschaftlichen Gebräuche zu lehren, einigermaßen durch Entgegenkommen zu lohnen. Man muß derselben Ursache einen hervorragenden Platz unter allen jenen, welche ich schon als die Stummheit fördernd bezeichnet habe, einräumen, denn der Gebrauch der Sprache geht, wie man weiß, aus dem Nachahmungstrieb hervor und es ist dies ohne Zweifel eine seiner schwierigsten und



erstaunlichsten Kundgebungen, da es sich um nichts geringeres als die Wiederholung unzähliger kleiner Bewegungen, von denen die Mehrzahl fast unsichtbar, sowie deren Resultat nur einem einzigen unserer Organe wahrnehmbar ist.

Diese Schwäche oder dieses Mißverhältnis, welches man an den intellektuellen Fähigkeiten dieser Kinder beobachtet, macht sich natürlich auch in ihren affektiven Fähigkeiten geltend. Ich werde mich nicht über deren Wesen verbreiten, oder an den engen Grenzen, in welchen sie sich bewegen, nachweisen, wie unrichtig die Ansicht mehrerer Moralisten ist, die geglaubt haben, daß der Geist und das Gefühl nichts miteinander gemein haben. Ich beschränke mich darauf zu konstatieren, daß diese Kinder, von diesem neuen Gesichtspunkt aus betrachtet, sich wenig liebevoll, mehr zärtlich als anhänglich, heftig und in dem kleinen Umkreis ihrer Neigungen unbeständig darstellen und in ihrem Drang, sie zu befriedigen, weder Hindernisse, noch moralische und Schicklichkeitsbedenken und Eigentumsrecht anerkennen und inbezug auf ihre Leidenschaften, ihren Geschmack und ihre Bedürfnisse noch mit 10, 12 und 15 Jahren alle Eigenheiten des ersten Kindesalters zeigen.

Dies sind die Hauptzüge, die sich uns bei der ersten Beobachtung oder den Schilderungen der Eltern dieser Stummen aufdrängen. Es handelt sich nunmehr darum, auf Grund einer eingehenden Prüfung und Untersuchung zu entscheiden, ob sie einer Entwicklung fähig sind oder nicht.

Um über diesen Punkt ein sicheres Urteil fällen zu können, muß man sich mehrere Tage hindurch neuen Beobachtungen und Versuchen widmen. Ich lasse diejenigen folgen, die mein Urteil bestimmen und erleuchten.

Nachdem ich mich davon überzeugt habe, daß ein stummes Kind nicht taub ist, suche ich das Maß seiner Intelligenz aus dem Umfang seiner Beziehungen zu seinen Eltern zu erkennen. Soll ich den Fall nicht für einen verzweifelten halten, so muß er seinen Namen oder die natürliche Bezeichnung der zu seinem Gebrauch bestimmten Gegenstände kennen, letztere auf Verlangen bringen und sie, wenn er ihrer bedarf, verlangen können.

Wenn auch diese erste Probe zu seinen Gunsten ausfällt, so genügt sie noch lange nicht, seine Vervollkommnungsfähigkeit zu beweisen; aber sie genügt zum Beweis des Gegenteils, wenn sie mißlingt. Dies sind die Fälle, da das Kind, der Worte und Zeichen beraubt, seinen Willen inbezug auf dieselben Gegenstände nur durch Weinen oder ungeduldige Bewegungen oder auch eine einfache Gebärdensprache, die man als die tierischesten Willensäußerungen betrachten



kann, wie wir aus dem Gebrauch, den die Idioten und einzelne unserer Haustiere dann machen, ersehen können.

Ich überzeuge mich ferner dann, ob das Kind jener Tätigkeit der menschlichen Intelligenz fähig ist, die sich durch das „nein“ und das „ja“, sei es im Wort oder in der Mimik, kundgibt und ihn befähigt zu bejahen und zu verneinen und so mit der größten Leichtigkeit eine Menge von einfachen und komplizierten Urteilen zu fällen.

Dies ist eine der Hauptbedingungen, die nun folgende jedoch ebenso unerläßlich. Das Kind darf sich bei den Versuchen, denen ich es wiederholt unterziehe, um seine Eignung, nachzuahmen und zu verstehen, beurteilen zu können, nicht jedesmal gleich zeigen, es muß den Wunsch zeigen, die ihm gemachten Ausstellungen zu begreifen, das, was es schlecht gemacht hat, nun besser auszuführen und überhaupt die Vorstellung von „besser“ besitzen.

Man kann diese analytischen Proben der verschiedenen Fähigkeiten des Verständnisses nicht oft genug wiederholen und variieren, muß sich aber davor hüten, einige Beweise einer ausschließlich lokalen Intelligenz als Anzeichen der Vervollkommnungsmöglichkeit zu betrachten. Zu diesen zähle ich jene, welche das Kind nur gelegentlich seiner dringendsten Bedürfnisse oder bevorzugten Unterhaltungen äußert, wenn es sich darum handelt, an den für sein Alter bestimmten Spielen teilzunehmen, deren Regeln zu erfassen und ihren Zweck, ohne daß die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und die Fähigkeit zu vergleichen, nachzuahmen, zu verstehen und zu urteilen, die in diesem Spiel zur Entfaltung gelangen, sich zu einer ernsteren oder allgemeineren Anwendung eignen. Weil ich mich einmal dadurch täuschen ließ, habe ich diese Beobachtung hier aufgenommen.

Wenn die Proben günstige Resultate ergeben und zur Manifestation einer weder des Umfangs noch der Biegsamkeit ermangelnden Intelligenz veranlassen, kann man annehmen, daß der Stumme entwicklungsfähig ist und die Sprache erlangen kann. Aber die Erziehung muß den besonderen Umständen, in welchen er sich infolge seiner Stummheit befindet, und der mentalen Schwäche, welche sie erzeugt hat und unterhält, angepaßt werden.

Fürchtend, daß ich die Grenzen, welche ich mir bei Abfassung dieser Denkschrift stecken mußte, überschreiten könnte, werde ich auf die Details dieser besonderen Erziehungsmethode nicht eingehen, sondern mich darauf beschränken, das wichtigste Moment derselben, welches jene Verfahren umfaßt, die dazu bestimmt sind, das Bedürfnis nach der Sprache zu wecken, summarisch darzulegen. Wie immer ich mich auch bemühen werde, mich kurz zu fassen, so muß ich doch meine Hörer um Nachsicht bitten wegen der Trockenheit und der



Kleinlichkeit meines Vorwurfs, der, ich fühle es, nicht jenes lebhafte Interesse erregen kann, mit dem die gewöhnlich in diesem Kreis behandelten Themata aufgenommen werden.

Wenn man die wunderbare Leichtigkeit betrachtet, mit der ein ganz junges Kind den metaphysischen Wert einiger flüchtiger Laute erfaßt, behält und seinerseits wieder hervorbringt, um seine ersten Ideenkombinationen auszudrücken, so begreift man, welche Summe von Tätigkeit der menschlichen Intelligenz in diesem Resultat gipfelt, und man kann sich eine Vorstellung von der Arbeit, der Geduld und der Konsequenz in der Methode machen, die dazu gehört, dasselbe Resultat auf künstliche Art zu erreichen. Man muß von Anfang an den Gedanken, den ich am Anfang dieser Denkschrift entwickelt habe, praktisch anwenden und die Sprache, als eine Kunst der Nachahmung betrachtend, die Elemente derselben trennen, um sie erst einzeln zu lehren, dann eines mit einem, zwei mit zweien, drei mit dreien in jenen Kombinationen verbinden, die den ganzen Satz bilden; dies ist der Weg, den man verfolgen muß, will man das Ziel erreichen. In einem speziell diesem Zweck gewidmeten Saal müssen alle jene tragbaren Gegenstände ausgelegt werden, deren manuelle Zeichen oder gesprochene Namen dem stummen Kind bekannt sind. Im ersteren Falle muß das Zeichen in demselben Augenblick gemacht werden, in dem der betreffende Name genannt wird. Nachdem die Gegenstände in dieser Art bezeichnet wurden, läßt man sie sich einen nach dem andern bringen, wobei man sich des Gebrauchs eines Zeitwortes enthalten muß. Man muß für diese ersten sprachlichen Übungen Gegenstände mit sehr kurzen Namen, die sonore Vokale wie o und a enthalten, wählen, und deren Artikulation eine sichtbare ist wie bei den Lippen- und Zahnlauten. Nach einigen Tagen wird das Zeichen mit der Hand weggelassen und nur mehr die sprachliche Bezeichnung in Anwendung gebracht, welche man als schon dem Gedächtnis eingeprägt betrachten kann. Somit befindet sich das Kind auf dem Punkt, auf welchen es nach meiner zweiten Voraussetzung spontan gelangen könnte, d. h. es wird die Vokalbezeichnungen einiger greifbarer Gegenstände unterscheiden können; es handelt sich dann nur mehr darum, diese erste Akquisition mittels desselben Verfahrens zu erweitern.

Nachdem dem Gedächtnis eine große Anzahl von Einzelnamen eingeprägt wurde, geht man zum Studium der Eigenschaftswörter über, indem man um jeden der schon bekannten Gegenstände eine doppelte, dreifache oder vierfache Anzahl derselben Gegenstände in den modifizierten Formen, Farben, dem Gewicht und Volumen, die mit diesen ersten Adjektiva ausgedrückt werden, gruppiert. Man wird



daher dem Kinde begreiflich machen, was ein großes und ein kleines Messer, ein grünes, rotes, gelbes Buch, eine gebrochene und eine geflickte Tasse ist, und ihm lehren diese Gegenstände zu verlangen. Die beiden Eigenschaftswörter „gebrochen“ und „geflickt“, die eigentlich Mittelwörter der Vergangenheit sind, leiten auf natürliche Weise zum Studium der Verba über.

Von diesen werden die ersten, welche man dem Kinde verständlich machen wird, gehen, laufen, sprechen sein; dann zu den aktiven übergehend, wird man die Namen der schon bekannten Gegenstände zu Objekten derselben machen und zu diesen bald darauf die schon gelernten Adjektiva gesellen. Beim Gebrauch der Zeitwörter wird man sich auf die Nennform beschränken müssen, die den Vorzug hat, sich allen Epochen und Umständen der Tätigkeit anzupassen, ohne eine derselben zu präzisieren, und deshalb der wenig entwickelten Intelligenz am angemessensten ist, wie es auch der vorzugsweise Gebrauch derselben seitens der unzivilisierten Völker und besonders der Neger unserer Kolonien beweist.

Der Weg, den ich bisher verfolgte, ist genügend bezeichnet, ohne daß es nötig wäre anzugeben, wie ich nach den Verben einige der unerläßlichsten Vorwörter und Beiwörter in neue befehlende Sätze einflocht, die ich an meine Stummen richtete.

Ist man einmal im Besitz der Elementargrundsätze der Sprache, so kann man mit einer kleinen Anzahl durch das Gedächtnis erworbener Worte in verschiedenen Kombinationen sich verständlich machen und eine Menge kleiner zusammengesetzter Sätze, wie: „vorsichtig die Uhr auf den kleinen Tisch hinter das Schreibzeug,“ anwenden.

Einmal auf diesem Punkt angelangt und vorläufig die Bindewörter und Empfindungswörter als überflüssig beiseite lassend, erübrigt uns nur mehr, die Stummen mit den Fürwörtern bekannt zu machen, damit sie eine allgemeine Vorstellung von den Elementen des Satzes, die „Redeteile“ genannt, erhalten.

Diese Art von Wörtern, die nicht wie die anderen Gedanken, sondern Namen vertreten, werden dem stummen Kinde eine große, durch zwei Momente komplizierte Schwierigkeit verursachen, die darin bestehen, daß sie verschieden sind, wenn sie dieselbe Sache bedeuten, und gleich sind, wenn sie verschiedene Sachen darstellen. Wenn ich von einem Kinde meinen Hut verlange, so muß es ihm schwer fallen, denselben Gegenstand, wenn er ihn mir reicht, mit deinem und, wenn er vom Hut eines Abwesenden spricht, mit seinem zu bezeichnen, da die Sache selbst die gleiche bleibt. Andererseits, wenn das Kind, eine dritte Person und ich jedes von unserem Hut sprechen muß, so bedienen wir uns alle drei des besitz-

anzeigenden Fürwortes mein, um drei verschiedene Identitäten zu bezeichnen.

Aus diesem Grunde bedienen sich die Kinder so selten der Fürwörter und daraus erklärt sich auch eine andere Beobachtung, die in innigerem Zusammenhang mit dem Gegenstand steht, der uns beschäftigt, nämlich daß die kleine Anzahl dieser Stummen, die spontan, aber zu einer mehr oder minder vorgerückten Epoche die Sprache erlangen, nur sehr schwer den Sinn der Fürwörter begreifen und deshalb ihre Sprache immer mangelhaft bleibt. In folgendem gebe ich zwei sehr merkwürdige Beispiele hiervon.

In dem ersten handelt es sich um ein Kind, das 14 Jahre alt war, als man mich damit bekannt machte, das in seinem achten Jahre plötzlich seine unbändige Beweglichkeit abgelegt, zuzuhören und zu sprechen begonnen hatte und ruhig, folgsam und aufmerksam geworden war. Es drückte seine Gedanken, die übrigens den Horizont eines fünf- oder sechsjährigen Kindes kaum überstiegen, klar genug aus, es sprach in kurzen einfachen, aber mit müßigen Wiederholungen überhäuften Sätzen, die durch das gänzliche Fehlen der Fürwörter bedingt waren.

Ich notierte einige derselben, darunter folgende: „Lucien (das war sein Name) will nicht lesen, Lucien will nicht, daß der Herr in Luciens Ohr sieht. Papa hat ein schönes Pferd gekauft, um auf das Pferd von Papa zu steigen.“

Ein Fräulein, das, als ich es kennen lernte, 18 Jahre alt war, bildete den Gegenstand meiner zweiten Beobachtung. Die durch die Pubertät hervorgerufene Revolution, die neue Gefühle in ihr wach gerufen hatte, erregte in ihr auch das Bedürfnis nach Mitteilung, wodurch sich ihre Intelligenz und die Funktionen des Sprachorgans, die bis dahin verworren und sehr beschränkt waren, rasch entwickelten. Dennoch war ihre Sprache langsam und bereitete ihr Verlegenheit; man hätte sie für die einer Fremden halten können, die sich schwer in einem ihr fast unbekannten Idiom ausdrückt. Was aber vor allem die vielen Wiederholungen und das oftmalige Zögern in ihrer Sprache verursachte, war die unsichere Anwendung der besitzanzeigenden Fürwörter, welche sie oft in verkehrtem Sinne gebrauchte. So pflegte sie meistens, wenn sie von ihrem Taschentuch, ihrer Börse, ihren Handschuhen sprechen wollte, dein Taschentuch, deine Börse, deine Handschuhe zu sagen. Ihre Eltern hielten dies für eine fehlerhafte Aussprache und ich hatte viel Mühe, ihnen begreiflich zu machen, daß es nichts sei als die gewohnheitsmäßige Wiederholung derselben Fürwörter, die die anderen gebrauchten, wenn sie von ihren Sachen sprachen.



Ich kehre zu meinem Gegenstand zurück, von dem ich mich durch diese Abschweifung entfernt hatte.

Bisher habe ich gegen die Stummheit, die uns beschäftigt, nur rein metaphysische Mittel ins Treffen geführt. Ich habe mich darauf beschränkt, die Erwerbung einiger einfacher Begriffe anzustreben und dem Gedächtnis ihre sie vertretenden Zeichen einzuprägen, ohne deren Wiederholung zu provocieren. Vielleicht wird man sich hierüber wundern, wenn man den notwendigen Einfluß, den die Funktionen des Geistes auf die Sprachorgane ausübt, einen Moment aus den Augen verliert. Dieser Einfluß ist so groß, daß der Stumme selten jenen Grad von Entwicklung, bei dem wir verblieben sind, erreicht, ohne anzufangen zu sprechen; es ist aber trotzdem möglich, daß die Stummheit nicht behoben wird. Da man in diesem Fall nicht mehr mangelnder Aufmerksamkeit, schlechtem Gedächtnis oder Verständnislosigkeit die Schuld geben kann, muß man in der Untätigkeit der Nachahmungsfähigkeiten die Ursache erblicken und deren Übung anregen, um durch sie die Sprache zu erreichen, und zwar wird dies auf folgende Art geschehen müssen:

Man wird das Kind aufmerksam beobachten und sich darüber Rechenschaft geben, welche seiner Handlungen auf die Nachahmung zurückzuführen sind, und welche es am mindesten widerwillig und ungeschickt ausführt. Man wird hierauf bemüht sein, diese auf Nachahmung beruhenden Tätigkeiten länger, schwieriger und mannigfaltiger zu gestalten und bestrebt sein, ihm zu zeigen, durch welche Manöver man die Schwierigkeiten dieser neuen Kombinationen überwinden kann.

Indem man dann zu einer feineren Nachahmung übergeht, kann man das Kind dahin bringen, die alphabetischen Zeichen nachzuziehen, oder besser noch irgendwelche einfache Linienzeichnungen zu kopieren, wie die eines Schlüssels, eines Messers, einer Uhr.

Diese manuellen Nachahmungsübungen werden das Kind leicht zu oralen Nachahmungen führen, wenn man für seine ersten Wiederholungen solche Übungen wählt, die das Spiel der Organe der Stimme und der Sprache deutlich zum Ausdruck bringen. Man wird das Kind darin üben, alle sichtbaren Bewegungen der Lippen und der Zunge, sowie blasen, einen Ton mit einer Pfeife hervorbringen und Schreie ausstoßen, nachzuahmen. Von der Fähigkeit, nach Willen Töne hervorzubringen und sie mit sichtbarer Artikulation zu modulieren, ist nur ein Schritt.

Es kann jedoch vorkommen, daß man keinen ausgesprochenen Erfolg dieser methodischen Reizungen des Nachahmungstriebes erreicht; dann muß man einen letzten Versuch wagen und ausschließlich an jenen Sinn appellieren, der speziell dazu dient, die stimmliche Nach-



ahmung nach dem Gehörsinn zu lenken, d. h. auf diesen alle Fühlbarkeit der Beziehungen, alle Kraft der Aufmerksamkeit, die bisher ausschließlich durch die Augen verausgabt wurden, zu konzentrieren und die anderen Sinne zur vollständigen Untätigkeit zu verdammen und sie mit Dunkelheit zu umgeben.

Es gibt zwei sehr einfache Mittel, dem Stummen das Licht zu entziehen. Das erste, ihn in einem allem Tageslicht unzugänglichen Gemach einzusperren, ist sehr unbequem für die Eltern und alle, die mit ihm verkehren müssen, da es auch sie derselben Entbehrung aussetzt. Das zweite Mittel besteht darin, dem Stummen eine Art von Halbmaske aus geschmiedetem Blech, mit weichem, dichtem Leder gefüttert, die keine Augenöffnungen hat, mittels starker Riemen, welche den Kopf nach verschiedener Richtung umfassen und dann vorn auf der Maske mittels fester Schrauben versichert werden, über den oberen Teil des Gesichtes anzulegen.

Diese zweite Methode hat den Nachteil, unseren armen Stummen in eine düstere Traurigkeit zu versenken, die mit Zornes- und Wutausbrüchen abwechselt; aber dieser Zustand der Heftigkeit ist nicht von langer Dauer. Nach fünf oder sechs Tagen, wenn der fatale Apparat den wütenden Angriffen der Hände des Stummen widerstanden hat und besonders, wenn niemand ihn, von Mitleid verführt, für einige Sekunden heimlich davon befreit hat, tritt Ruhe und Ergebung an Stelle des Zorns und der Traurigkeit. Dann beginnt der Stumme sich zu zerstreuen, weil er hört, und sich für alle Töne und Laute, die sein nun sehr aufmerksam gewordenes Ohr berühren, zu interessieren. Gezwungen, sich langsam und tastend zu bewegen, schwindet seine stürmische Beweglichkeit und bald zwingt ihn die Unmöglichkeit, seine Bedürfnisse und Wünsche durch Handzeichen und Gebärdensprache auszudrücken, zur Sprache seine Zuflucht zu nehmen.

Drei, gegen eine verhärtete Stummheit gerichtete derartige Versuche berechtigen mich nicht dazu, allgemeine Folgerungen aus ihren Resultaten abzuleiten.

Ich will nur noch erwähnen, daß bei zwei dieser Stummen der Erfolg nach vier bis sechs Monaten eintrat und vollkommen meinen kühnsten Erwartungen entsprach. Der Dritte profitierte durch diese künstliche Blendung nichts anderes, als die Wiederholung einiger vereinzelter Worte und ein besseres Verständnis für alles, was man ihm sagte. Aber dieses so ziemlich negative Resultat kommt nicht eigentlich in Betracht, da das in Rede stehende Kind vollständig idiotisch war und ich schon, als ich riet, ihn dieser Behandlung zu unterziehen, um seine Stummheit wenigstens teilweise zu beheben, nicht erwartete, daß er großen Vorteil daraus ziehen würde. Ich habe

mich oft davon überzeugt, daß die Übung der Sprache, dieser erhabenen Fähigkeit, statt den Idiotismus wesentlich zu mildern, dessen betrübende Manifestationen noch erhöhte, und so verhielt es sich auch mit diesem Kinde.

Die beiden anderen und alle jene, welche die Vorbedingungen der Besserung, die ich oben anführte, vereinten, haben nicht nur die Sprache wieder erlangt, sondern in der Übung dieser Fähigkeit ein wirksames Mittel zur Entwicklung ihrer intellektuellen Begabung gefunden. Auf Grund der im Zeitraum von 20 Jahren an ihnen gemachten Beobachtungen und Erfahrungen habe ich diese Denkschrift verfaßt; ich habe auch einige andere darin aufgenommen, zu welchen mich mit der gleichen Infirmität behaftete Individuen veranlaßt haben, die ich aus verschiedenen Gründen nicht derselben Behandlung unterziehen konnte; auch jene Stummen habe ich nicht unerwähnt gelassen, die die Sprache entweder spontan, oder dank der mütterlichen Zärtlichkeit wieder erlangt haben. Die Gesamtanzahl der mir zur Kenntnis gelangten Individuen beläuft sich ungefähr auf 40, unter welchen 18 meiner Pflege und meiner Leitung anvertraut waren; über das erzielte Resultat habe ich bereits gesprochen.

Aber unter diesen glücklichen Resultaten, meine Herren, befindet sich eines, das ich weder angestrebt noch erhofft habe, jenes nämlich, meine Beobachtungen zum Gegenstand einer für mich so ehrenden Mitteilung machen zu dürfen. Möchte es mir doch gelungen sein, diesen Bericht Ihrer Aufmerksamkeit, ich wage nicht zu sagen, Ihrer Zustimmung würdig gestaltet zu haben. Zu diesem Wunsch verführt mich weniger meine Eitelkeit als die Hoffnung, daß meine geringen Leistungen, von Ihnen gutgeheißen und empfohlen, jenen Familien, welche von einem derartigen Unglück betroffen sind, Trost und Zuversicht bringen mögen.

BERICHTE.

Böhmische heilpädagogische Anstalten und Hilfsschulen.

Von J. Mauer in Karolinental.

Von Josef Zeman wurden in der „Eos“ 1907, Seite 214 bis 223, die Anfänge der Schwachsinnigenfürsorge in Böhmen geschildert. In dem gegenwärtigen Berichte beabsichtige ich die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete der Schwachsinnigenfürsorge darzustellen.

Für bildungsunfähige, siechenhafte, schwachsinnige Kinder wurde von der „Česká zemská komise pro péči o mládež“ (Böhmische Landes-



kommission für Kinderschutz und Jugendfürsorge) im Jahre 1912 ein Pflegeheim in Prag errichtet, in welchem gegenwärtig gegen 30 Kinder beiderlei Geschlechtes verpflegt werden. Für Knaben mit leichteren Intelligenzdefekten und für Schwererziehbare wurde im Jahre 1910 von derselben Landeskommission nach einem Entwurfe des Universitätsprofessors Dr. Med. Ladislav Haškovec und unter tatkräftiger Unterstützung des Königgrätzer Stadtrates eine Anstalt in Königgrätz errichtet, in der gegenwärtig über 50 Zöglinge erzogen und je nach Fähigkeit und Wunsch ihrer Angehörigen auch nach dem schulpflichtigen Alter berufsmäßig (als Gärtner, Schneider oder Tischler) ausgebildet werden. Die Errichtung einer ähnlichen Anstalt für Mädchen steht in Aussicht. Schwererziehbare Knaben und Mädchen finden auch in der im Jahre 1912 eröffneten Anstalt der „Česká zemská komise pro péči o mládež" in Jilemnice (Starckenbach) angemessene Behandlung.

Der Hilfsschulgedanke fand in Böhmen, speziell in Prag in den Neunzigerjahren des 19. Jahrhunderts seinen ersten eifrigen Vertreter in Prof. Šauer von Augenburg. Die Eröffnung der ersten Hilfsklasse in Prag I im Jahre 1896 ist als erfreuliches Ergebnis seiner unermüdlichen Wirkung in dieser Richtung anzusehen. Obzwar der Gedanke auch sonst Anklang fand, kam es doch lange nicht zur Gründung neuer Hilfsklassen; selbst in Prag wurde die zweite Hilfsklasse (im VIII. Bezirk) erst sieben Jahre später eröffnet.

Die Weiterentwicklung des böhmischen Hilfsschulwesens und die Entstehung einer Hilfsschulbewegung hängt mit den allgemeinen Reformbestrebungen der böhmischen Lehrerschaft enge zusammen, die eben auch in den Neunzigerjahren des 19. Jahrhunderts beginnen und besonders kräftig anfangs des 20. Jahrhunderts hervortreten. Allmählich wird dem Hilfsschulgedanken auch in den weiteren Kreisen der Boden vorbereitet.

Von der böhmischen Lehrerschaft wurde die Errichtung von Hilfsschulen und heilpädagogischen Anstalten in der Allgemeinversammlung 1903 verlangt. Mit dem immer mehr hervortretenden Drange nach einer gründlicheren wissenschaftlichen Vor- und Fortbildung taucht auch die Einsicht der Notwendigkeit einer genügenden Kenntnis der Psychopathologie und Heilpädagogik auf. In dieser Hinsicht war man aber ausschließlich auf Privatstudium und Selbsthilfe durch Veranstaltung von Lehrer-, Semester- und Ferienkursen auf eigene Kosten angewiesen. Die Lehrerschaft hat hiebei des bereitwilligen Entgegenkommens einzelner Vertreter der Wissenschaft dankbar zu gedenken, welche durch Rat und Tat ihre Bestrebungen in dieser Richtung angeregt, unterstützt und gefördert haben. Für das Gebiet der pädagogischen Pathologie und Heilpädagogik ist besonders die bahnbrechende

Tätigkeit des Univ.- Prof. Dr. Franz Čáda hervorzuheben. Čáda hat das Studium der Kinderpsychologie eingeleitet, wissenschaftlich begründet und durch seine unermüdliche Wirkung zu einer fruchtbringenden Bewegung gebracht. Prof. Čáda ist auch als Urheber eines systematischen Studiums der pädagogischen Pathologie und Heilpädagogik anzusehen. Auch seine organisatorische Arbeit auf praktischem Gebiete ist verdienstvoll. In zahlreichen volkstümlichen Vorträgen, Vorlesungen für Lehrer, Ferienkursen usw. hatte Prof. Čáda die Bedeutung dieser Gebiete dargelegt und auf die Notwendigkeit einer systematischen Schwachsinnigenfürsorge wiederholt nachdrücklich hingewiesen. In der böhmischen pädagogischen Revue „Pedagogické Rozhledy“ wurde anfangs die einschlägige Literatur in der von Prof. Čáda redigierten Abteilung für Kinderpsychologie besprochen, später erhielt die Revue auf seine Anregung eine eigene Abteilung für pädagogische Pathologie, welche zuerst von Univ.- Prof. Dr. Med. A. Heveroch, seit 1907 von Direktor Dr. Herfort geleitet wird. Univ.- Prof. Dr. Med. Heveroch hielt mehrere Vorträge aus dem Gebiete der pädagogischen Pathologie für Lehrer; seine Vorlesungen über diesen Gegenstand im Jahre 1903 ergaben eine wertvolle Schrift: „Über geistige Störungen der Jugend im schulpflichtigen Alter.“ (Duševní úchylky mládeže, Prag 1903.) Auch vorher wurden schon gelegentlich in den pädagogischen und allgemeinwissenschaftlichen Zeitschriften die pädagogische Pathologie, die Schwachsinnigenfürsorge und die Hilfsschulfrage behandelt. So namentlich in der von J. Pelcl herausgegebenen pädagogischen Monatsschrift „Život“, wo im Jahre 1899 als Beilage auch ein systematischer Abriß der Kinderfehler von Prof. Kapras veröffentlicht wurde (Stručný nástin duševních vad dětských. Separatabdruck 1899. Prag, J. Pelcl). In der Lehrerzeitung „Učitelské noviny“ schrieb über das Hilfsschulwesen Franz Sedláček, in der wissenschaftlichen Revue „Naše Doba“ erschien im Jahre 1903 eine ausführliche Abhandlung über Zweck, Bedeutung und Einrichtung der Hilfsschule von J. Zeman. Aber erst in der genannten pädagogischen Zeitschrift „Pedagogické Rozhledy“ wurde ein Organ geschaffen, in dem die Lehrerschaft systematisch in die einschlägige Literatur eingeführt wurde und wo auch einzelne Fragen der Heilpädagogik und Hilfsschulorganisation gründliche Besprechung von Heveroch, Herfort, Sedláček, MUDr. W. Hüttel, MUDr. C. Kneidl, Štorch, Mauer u. a. fanden. Anregend wirkten für die Entwicklung der Schwachsinnigenfürsorge und die Hilfsschulbewegung auch Studienreisen einzelner Lehrer (Sedláček, Obst, Rohlena, Kádner, Munzar, Mauer), die das Ausland (Deutschland, England, Belgien, Dänemark, die Schweiz) bereisten, um das Hilfsschul- und Anstaltswesen dort kennen zu lernen; einige von ihnen absolvierten ausländische heil-

pädagogische Kurse, nahmen an auswärtigen Konferenzen und Kongressen teil und ihre Berichte wirkten in mancher Hinsicht fruchtbringend. Für die Ausgestaltung des Arbeitsunterrichtes besonders wurde vom Hilfsschullehrer V. Rohlena (Prag) auf Grund seiner Erfahrungen in England sehr Wertvolles geleistet[1]).

Durch die eben geschilderte Propagierung der Schwachsinnigenfürsorge und die Verbreitung heilpädagogischer Kenntnisse wurde die Tätigkeit auf dem praktischen Gebiete günstig beeinflußt. Seit dem Jahre 1903 wurden in Prag drei neue Hilfsklassen eröffnet (1906 und 1908), in Kladno zwei Klassen (1908 und 1909); es wurde die „Česká zemská komise pro ochranu dětí a péči o mládež“ gegründet, welche, wie schon erwähnt wurde, auch auf dem Gebiete der Schwachsinnigenfürsorge sehr Ersprießliches leistete; der Schulreformverein „Jednota Komenského“ in Prag errichtete eine Sektion für Hilfsschulfragen. Beide letztgenannten Vereine veranstalteten im Jahre 1909 gemeinsam unter dem Vorsitze des Univ.- Prof. Čáda den ersten böhmischen Kongreß für Schwachsinnigenfürsorge und das Hilfsschulwesen. Die Anregung zur Einberufung dieses Kongresses ging vom Hilfsschullehrer Fr. Sedláček (Prag) aus. Derselbe besorgte alle mühsamen Vorarbeiten als Kongreßsekretär während des ersten und auch des zweiten Kongresses, der 1911 in Brünn abgehalten wurde. Seit 1909 funktioniert der „Permanente Ausschuß zur Veranstaltung böhmischer Kongresse für Schwachsinnigenfürsorge und das Hilfsschulwesen“ tatsächlich als eine Zentralstelle für die gesamten Fragen der Hilfsschulorganisation, die Hilfsschullehrerausbildung, die weitere Verbreitung des Hilfsschulwesens und dessen gesetzliche Regelung. Im Jahre 1913 veranstaltete dieser „Ausschuß“ auch den dritten böhmischen Kongreß für Schwachsinnigenfürsorge in Polnisch- Ostrau (Österreich.-Schlesien). In demselben Jahre wurde von dieser Korporation die Abhaltung des dritten staatlichen heilpädagogischen Kurses für Lehrer und Lehrerinnen erwirkt. Die heilpädagogischen Lehrerkurse verdanken ihre Begründung den Bemühungen des Herrn kais. Rates Dir. Dr. Herfort. Der von ihm im Jahre 1909 veranstaltete heilpädagogische Kurs war der erste Schritt zur Lösung der Ausbildungsfrage angehender Hilfsschullehrer. In dieser Richtung wurde von der pädagogischen Sektion der „Česká zemská komise pro péči o mládež“ weitergearbeitet. Das Programm nachfolgender Kurse (im Jahre 1911 unter der Leitung des Prager Bezirksschulinspektors Prof. Michl, im Jahre 1913 unter der Leitung des Dir. Dr. Herfort) wurde mit Rücksicht auf die wissenschaftliche und praktische Ausbildung bedeutend erweitert.

---

[1]) Siehe Wenzel Rohlena: „Die Schwachsinnigenfürsorge in England.“ „Eos“ 1911. Seite 257 bis 263.



Durch die Kongresse und Lehrerkurse wurde der Schwachsinnigenfürsorge eine Menge neuer Freunde und Mitarbeiter gewonnen und das Interesse für das Hilfsschulwesen bedeutend gesteigert. Es möge hervorgehoben werden, daß schon nach dem ersten Kongresse 42 Stadtgemeinden prinzipiell Hilfsschulen, bzw. Klassen zu errichten beschlossen haben. Trotz großer finanziellen Schwierigkeiten wurden doch in den sonst sehr ungünstigen Jahren 1909 bis 1913 vierzehn neue Klassen eröffnet und selbst in den Kriegsjahren sind neue böhmische Hilfsklassen entstanden (so z. B. in Kuttenberg, Budweis), allerdings wurden in diesen Jahren wieder auch einige Klassen aufgehoben oder wegen Raum-, bzw. Lehrermangel einstweilen geschlossen. Bis 1914 hatten Hilfsschulen bzw. Klassen: Prag (10 Kl.), Königl. Weinberge (1 Kl.), Karolinental (1 Kl.), Smíchov (1 Kl.), Pilsen (2 Kl.), Kladno (2 Kl.), Klattau (1 Kl.), Kolin (1 Kl.), Jung-Bunzlau (1 Kl.), Pardubitz (2 Kl.); die Anstaltsschulen in Königgrätz (2 Kl.) und in Starckenbach (1 Kl.) sind auch als Hilfsschulen anzusehen. Das Hilfsschulwesen wird von den betreffenden Stadtgemeinden (in einigen Orten durch Zuschüsse des Bezirksausschusses oder der betreffenden Bezirks-Jugendschutz-Kommission) erhalten.

Es sei noch angeführt, daß im Jahre 1913 ein böhmischer Hilfsschullehrerverein von Franz Sedláček (Prag) gegründet wurde, der sich die Förderung des Hilfsschulwesens, Abhaltung von Konferenzen über einzelne Fragen der Hilfsschulorganisation und die rechtliche Stellung des Hilfsschullehrers als Ziel gesteckt hatte. Gegenwärtig steht an der Spitze dieses Vereins Bohumil Zelenka (Smíchov). Der obengenannte „Permanente Ausschuß zur Veranstaltung böhmischer Kongresse für Schwachsinnigenfürsorge usw.“ ist eben im Begriffe sich als selbstständiger Verein zu konstituieren. Für geistig minderwertige Kinder, Nervöse und Psychopathen jeder Art im jugendlichen Alter beabsichtigt der 1914 auf Anlaß von Univ.- Prof. Haškovec begründete „Verein zur Gründung und Erhaltung eines Volkssanatoriums für Nervenkranke“ zu sorgen und passende Anstalten zu errichten.

AUS DER PRAXIS.

Erziehung zur Lüge.

Von Eugenie Jacobi in Berlin.

Wohl überall wird die Anklage, zur Lüge zu erziehen, entrüstet oder in verständnislosem Befremden zurückgewiesen werden. Und doch! Es geschieht, wenn auch nicht zielbewußt. Gewiß, man verbietet dem Kinde zu lügen, ermahnt es, an der Wahrheit, diese preisend mit vielen schönen Reden, unentwegt festzuhalten und straft bei ent-

sprechenden Verstößen. Durch Worte wird allerdings an der Erziehung zur Wahrheit mit Hochdruck gearbeitet. Und durch die Tat . . .?

Nie und nimmer kann es dem Erwachsenen gelingen, der Jugend anzueignen, was er selbst nur zu umfangen glaubt. Nun, man wähnt wohl wahrheitsliebend zu sein und ist doch — lügenliebend oder vielmehr, zutreffender ausgedrückt, lügenausübend. Ja, sind etwa die zahllosen Lügen des täglichen Lebens, wenn auch mit dem Deckmantel beschönigender Ausdrucksweise umkleidet, in Wirklichkeit keine Lügen?

Dem Kinde verbietet man, die Unwahrheit zu sprechen, und tut es dies dennoch, so wird es gescholten und bestraft. Erwachsene aber sagen ihrem Gast zuckersüße Dinge ins Gesicht und reden hinterher in ganz gegenteiliger Weise von ihm. Sie gehen ihm mit Worten des Inhalts entgegen: „Wie freue ich mich, Sie bei mir zu sehen!“ Nach seinem Weggang aber heißt es: „Gut, daß ich ihn los bin!“ Um einen Besuch nicht empfangen zu dürfen, läßt man sich fälschlich als abwesend oder krank ausgeben und eine nicht genehme Einladung wird unter ähnlich wahrheitsgetreuen Entschuldigungen abgelehnt. Entsprechende Beispiele gibt es leider in zahlloser Menge. Greift nur hinein ins volle Menschenleben!

Auf Schritt und Tritt sieht sich das heranwachsende Kind von Taten und Worten der Lüge umwittert. Man gebietet ihm, die Wahrheit zu sprechen, und redet selbst die Unwahrheit. Auf seine Bitte um Kuchen entgegnet man ihm, auch wenn noch ganze Berge davon vorhanden sind, daß alles aufgegessen ist. Oft bekommt es geradezu die Weisung, in bestimmten Fällen auf Befragen nicht den wahren Sachverhalt, sondern das und das anzugeben. Ja, es wird wohl gescholten oder gar geschlagen, wenn es in seiner Unschuld über Tatsächliches berichtete.

Straßenbahnen und sonstige Beförderungsmittel des öffentlichen Verkehrs pflegen Kinder unter vier Jahren frei aufzunehmen, und hier und da und dort, wo es sich darum handelt, der Jugend Gärten, Theater usw. zu erschließen, bestehen ähnliche Verordnungen. Derartige Maßnahmen, denen eine durchaus menschenfreundliche Absicht zugrunde liegt, werden auch in lügenhafter Weise mißbraucht. Man gibt z. B. fünfjährige Kinder für vierjährig aus und prägt ihnen ein, dies auf Befragen zu bekräftigen. Das geschieht gleichsam spielend. Lächelnden Mundes freut man sich seiner Schlauheit. Nun, wie ahndet das Strafgesetz die Urkundenfälschung?

Gerade wohlhabende Leute, denen also nicht die arge Presserin, die Not, entschuldigend zur Seite steht, greifen häufig zu solchen Ehrlichkeitskniffen. Durchschnittlich ist der hierbei erlangte Vorteil



ja kaum nennenswert. Für ein paar Pfennige geben sie in bodenlosem Leichtsinn die Seelenreinheit ihrer Kinder, das Gift der Lüge in dieselben einträufelnd, preis. Natürlich lassen aber Größe oder Kleinheit des eingeheimsten Gewinnes die Verwerflichkeit ihres Tuns an sich völlig unberührt.

So selten wie Sandkörner am Ufer des Meeres sind alle diese unaufhörlich in den Mund genommenen Unwahrheiten, die im Kreise „wahrheitsliebender“ Menschen ganz unbeanstandet hingehen. Man gebraucht sie völlig mechanisch wie unerläßliche Bestandteile des gesellschaftlichen Lebens. Der Schlamm alltäglicher Gewohnheit überspült das Bewußtsein, daß man, nackt und ungeschminkt gesprochen, lügt. Mit vorsätzlicher Absicht wird eben sehr viel weniger als in gedankenloser Tändelei gelogen.

Daß den meisten Menschen der Wahrheitsbegriff fehlt, oder daß sie ihn nur verkrüppelt besitzen, dies beruht freilich mehr auf dem, was als Fluch der bösen Tat anhaftet, und nicht einzig und allein auf eigenem Verschulden. Mitten in einer wahrheitsfeindlichen Umgebung ist es schwer, dem verderblichen Einfluß der Lüge zu entrinnen. Etwas davon nahm wohl jeder in sich auf. Kam ihm das aber auch zum Bewußtsein, so bedarf es noch eines harten Kampfes, um die angeflogenen Schlacken fortzuschleudern. Mit dem Erkennen stellt sich ja die Tat nicht ohne weiteres ein. Hinsichtlich der vom Herkommen gleichsam gebilligten Lügen pflegt die Behauptung ins Feld gerückt zu werden, daß die Sache doch nun einmal nicht anders zu machen ist. Nein, wirklich nicht? Unterzieht man sich hierbei auch immer der Mühe ernster Prüfung?

Kinder verfahren vielfach bedeutend wahrheitsgetreuer als die Erwachsenen. Sie sagen zu dem ihnen ungelegenen Gast: „Ich hab' dich auch gar nicht lieb.“ Sie heucheln jedoch nicht ein ihnen innerlich durchaus fremdes Entzücken. Im eigentlichen Grunde ihres Herzens wohnt die Wahrheit, und zur Lüge zieht man sie erst heran. Welche Mißbegriffe und seelischen Verzerrungen stürmen auf sie ein, die aufmerkend und scharf beobachtend mit offenem Ohr und offenem Auge einher gehen. Sie kommen ja bald dahinter, daß man sie belügt, und daß die Großen dies wechselseitig ebenfalls tun, und wachsen in die Wahrheitswidrigkeit, die ihnen schließlich zur zweiten Natur wird, mechanisch hinein. Hiermit bahnt sich gleichsam eine gewissermaßen geistige Anormalität an, die wohl auch rein-körperliches Sein nicht ganz unbeeinflußt läßt. Ein kleines Mädchen, zwischen dessen Eltern ein sehr unerquickliches Verhältnis obwaltete, sagte, auf den Vater weisend, hinter dem Rücken desselben: „Ich kann ihn gar nicht leiden. Ich bin nur freundlich zu ihm, damit er zur Mama nicht immer so böse sein soll.“

Ein Teil des Lügenfutters verkörpert sich in der albernen Storch-



geschichte. Stehen Kinder noch in dem Alter, daß sie Fragen nach dieser Richtung hin überhaupt nicht stellen, so könnte man ja einfach schweigen. Wenn sie aber erst mit solchen anrücken, wird man sie doch nur für eine verhältnismäßig kurze Zeit zu absichtlicher Unwissenheit verdammen können. Warum sagt man ihnen also — was vereinzelt vernünftige Mütter tun — lieber nicht gleich die Wahrheit? Hier läßt man sich durch ein ganz unangebrachtes Peinlichkeitsgefühl der Lüge in die Arme treiben.

Ebenfalls wahrheitsfeindlich wirkt — allerdings ohne eigenes Verschulden! — der Weihnachtsmann. Beim Vorschieben dieses alten Herrn walten gewiß auch nicht böse Absichten ob. Man will die Kleinen erfreuen, ihnen harmlos heitere Stunden bereiten. Das läßt sich aber auch ohne Umschiffung der Wahrheit erreichen. Nicht als etwas tatsächlich Vorhandenes, sondern in der Weise, wie man mit Kindern z. B. „Pferd" oder „Eisenbahn" oder „Gärtner" spielt, wäre ihnen der Weihnachtsmann als Spiel hinzustellen. Am Verkleiden pflegen sie große Freude zu finden. Die Ankündigung, daß der Vater, oder sonst jemand, sich als Weihnachtsmann verkleidet, würden sie gewiß jubelnd begrüßen.

Auch die in sogenannter guter Absicht vorgebrachte Lüge ist und bleibt weiter nichts als eine Lüge. Die über den Weihnachtsmann und die Storchgeschichte hinausgewachsenen Kinder machen Bekanntschaft mit der Tatsache, daß man ihnen etwas vorgeredet hat. Dem Zweifel an der Glaubwürdigkeit der Großen öffnet sich damit Tür und Tor. In die junge Seele zieht, zunächst dunkel und verschleiert, der Gedanke ein: diese Erklärung entsprach nicht der Wahrheit und so steht es vielleicht auch um sonstige Dinge. Aus der Wahrnehmung, absichtlich falsch berichtet worden zu sein, erwächst den Kindern eine Art Freibrief, ihrerseits mit andern so verfahren zu können, wie man mit ihnen verfuhr. Ihr bedingungsloses Vertrauen, das sie den an sie gerichteten Worten zunächst entgegenbrachten, wurde schlecht gelohnt.

Oft zwingt man ihnen — und Erwachsenen — das Lügen geradezu auf durch das Verlangen, der Natur zuwiderlaufende Dinge zu vollführen. Ein kleines Mädchen sah sich fortwährend vom Zusammensein mit Spielgefährtinnen zurückgehalten. Es war deshalb bemüht, sich mit Hilfe unwahrer Angaben vom Hause entfernen zu können, und log einmal der Mutter vor, die Lehrerin werde um 5 Uhr nachmittags in der Schule Geschichten vorlesen und habe deshalb die Kinder dorthin bestellt.

Zum Lügen nötigt man Kinder — und Erwachsene — auch dadurch, daß man sie nach Dingen, über die sie aus irgend einem Grunde nicht gerne sprechen möchten, fragt. Diese Klippe wird allerdings das Taktgefühl leicht zu umschiffen wissen. Durch das Herbeizerrenwollen eines Vertrauens, das nicht freiwilliger Gabe entsprang, bahnt man auch nur der Lüge den Weg.



Über das Verhältnis des „Taubstummen“ zum Schrifttum.

Von kais. Rat Direktor Karl Baldrian in Wr.-Neustadt.

In meinem „Wegweiser im Sprachunterrichte“ [1]) habe ich in einem Abschnitte über das „Religiöse, Ästhetische und Poetische“ als Bildungsmomente für den Gehörlosen ziemlich ausführlich gesprochen. Hier sei bloß darauf verwiesen, daß auch der Gehörlose für „Poetisches“ keineswegs unempfindlich ist, wenngleich ihm das Innere und Wesentliche der „Poesie“, das Gefühlsmäßige, infolge seines Gebrechens viel weniger als dem Vollsinnigen durch das Hauptausdrucksmittel hierfür, die Sprache, zugänglich ist. Aber auch ohne Sprache kann der Mensch das empfinden und erleben, was Inhalt der „Poesie“ ist. Wir brauchen uns bloß daran zu erinnern, wie unsere der Anstalt zugeführten kleinen Zöglinge beim Abschiede ihrer Angehörigen vom Gefühle übermannt werden, oder wie sie bei freudigen Anlässen, z. B. bei der Christbaumfeier, seelisch erfaßt werden und „erglühen“. Ist nicht dieses Selbsterleben des Fühlens, das Höherschlagen des Herzens wahrhaftige „Poesie“, auch wenn es nicht in Worte gebracht ist und unausgesprochen bleibt? Auge und Antlitz, Bewegung und Haltung sind die untrüglichen Ausdrucksmittel der gehobenen Seelenstimmung unserer Kleinen, ihres Empfindens, das sicherlich nachhaltiger in der Psyche des Menschen wirkt als noch so tiefes „Nachempfinden“ von anderen vorempfundenen Gefühlen, die in Sprache, durch Dichtungen also, zum Ausdrucke und uns zur Vermittlung kommen. Damit soll keineswegs gesagt sein, daß nicht das „Nachempfinden“ durch Lesen und Anhören poetischer Sprachschöpfungen gepflegt werden soll, soweit es eben die Verhältnisse zulassen, d. i. soviel dies das Gebrechen des Viersinnigen, in unserem Falle des Gehörlosen und Spracharmen, gestattet.

Da „Sprachbesitz“ bei unseren sprachlich ausgebildeten Zöglingen ein sehr verschieden aufzufassender Begriff ist, muß auch die Einwirkung durch Sprache auf das Gemüt des Zöglings, also auch diejenige poetischer Sprachstoffe bezüglich des Grades sehr verschieden sein. Am tiefsten kann sie bei jenen unserer Schüler sein, die zu den „uneigentlichen“ Taubstummen zu rechnen sind, die also Sprache verhältnismäßig in hohem Grade ihr Eigen nennen. Es dürfte nicht uninteressant sein zu vernehmen, wie sich dieser oder jener unserer ehemaligen Zöglinge zur „Poesie“ und zum Schrifttum überhaupt verhält.

Aus diesem Grunde sei hier das wiedergegeben — und zwar wortgetreu, damit soviel als möglich ein richtiger Schluß auf das Verhältnis des betreffenden Gehörlosen zum Schrifttum gezogen werden könne —,

---

[1]) Erschienen bei Otto Nemnich, Leipzig.

was einer unserer früheren Zöglinge aus freiem Antriebe hierüber dem Gefertigten mitgeteilt hat. Zur klaren Beurteilung dieser Beziehungen sei das Wichtigste über den ehemaligen Schüler selbst vorerst kurz angeführt. K. P. wurde am 25./9. 1895 als vollsinniges Kind geboren, ertaubte mit $6^1/_2$ Jahren infolge eingetretener Gehirnhautentzündung, verstummte hierauf in der Zeit von $2^1/_2$ Jahren, d. i. bis zu seinem Eintritte in unsere Anstalt, vollständig, trat nach achtjährigem Schulbesuche mit bestem Erfolge im Jahre 1911 aus der Anstalt aus und erlernte das Schuhmacherhandwerk, das er auch jetzt noch mit großem Geschicke und mit Befriedigung betreibt. Erwähnt sei diesbezüglich bloß, daß er, da sein Meister im Felde steht, selbständig das Geschäft der Meisterin fortführt.

Hier nun der Wortlaut des Schreibens (mit allen Mängeln):

„Hochgeehrter Herr Direktor!

Sende Ihnen und Ihrer werthen Familie herzliche Grüße aus Wimpassing. Mir geht es noch immer gut, gesund bin ich ebenfalls. Wir haben viel Arbeit als je. Freue mich, arbeiten zu können, um viel zu verdienen, damit ich bald, hoffentlich im Frühjahre des kommenden Jahres zu Hause bei meiner Mutter arbeiten kann. Bitte haben Sie meinen letzten Brief erhalten. Ich glaube, Sie werden wohl böse sein, daß ich auf so kurze Zeit meinen dortigen Posten verlassen habe.

Meine größte Freude ist es, Bücher lesen zu können. Finde aber nirgends gute, hab nur ein einziges bei mir. Roseggers Schriften gefallen mir am besten. Ich tu jetzt auch versuchen, Gedichte zu schreiben und so will ich Ihnen auch einige lesen lassen, die ich ganz allein geschrieben habe ohne es aus irgendwelchem Buche gelesen zu haben. Ich glaube, Sie werden darüber lachen, daß dies nicht passend ist, dann bitte, schreiben Sie mir was Sie über dies Geschreibsel sagen.

Der Herbstanfang.

1. Jetzt ist es wieder herbstliche Zeit,
Vorüber die fröhliche Sommerzeit,
Bald stehn die Bäume fahl und kahl
Und ach die Blätter verlieren sie bald·

2. Und alles bereitet zum Winter sich vor,
die lieben Vögel, die wandern auch fort,
Verstummt wird alles in Hain und Flur
Und traurig wird's (ist's) dann in unserer Brust.

3. Die Sonne sinkt im Abendrot,
Und kühler säuseln die Winde,
Es funkeln die Sterne am Himmelszelt,
Dann wird doch auch in der Herbstesnacht
Manch lustiges Liedlein gesungen.

Das Haus Roseggers Ahnen.

1. Es steht ein Häuslein
klein und schon alt, so einsam und verlassen dort
in Steiermark in Alpl.

2. Es ist das Haus Roseggers wahr.
Des Dichters Steiermarks,
Drin haben gewohnt
Die Eltern sein,
Die Ahnen und Urahnen.

3. Ihr Söhnlein, der „Peter" wohlbekannt.
Hat hier die Welt erblickt,
Der so von einem Bauernbub
Zu einem großen Dichter wuchs.
Daß wie ein Märchen klang.

Ich hab noch andere geschrieben, getrau mir aber nicht alles niederzuschreiben, ich glaube, es ist alles nur zu dumm.

Jetzt schließe ich mein Schreiben mit Handkuß. P. bei H. in Wimpassing im Schwarzatale.“

So das Schreiben des Zöglings.

Und dazu noch folgendes: Nein, es ist nicht „alles nur zu dumm“! meinen wir, die Bildner der Gehörlosen! Wir entnehmen daraus gar manches. Vor allem erfüllt es uns mit Befriedigung darüber, daß unser Mühen manch schönen Erfolg zeitigt, der uns in unserer Arbeit anspornt. Aber auch das geht hervor, daß es rührend ist zu ersehen, wie die Seele auch des Spracharmen nach Sprachnahrung, Geistesnahrung lechzt und daß auch des Gehörlosen Streben dahin gerichtet sein kann, das, was er innerlich empfindet, äußerlich, d. i. durch seine auch noch so unzureichend erscheinende Sprache zum Ausdrucke zu bringen. Ist es nicht ein erhebendes Bewußtsein, dazu beigetragen zu haben, nicht bloß die Zunge, sondern auch den Geist eines durch das Gebrechen der Taubstummheit geknebelt gehaltenen Menschenkindes vom würgenden Bande befreit zu haben?! Das möge sich jeder Taubstummenlehrer ruhig bejahen!

Möchten ähnliche Berichte von unseren Zöglingen recht oft veröffentlicht werden, um uns immer tiefere Blicke in ihr Geistes- und Sprachleben zu ermöglichen! Und es wird dies zur immer schöneren Ausgestaltung unseres Arbeitsfeldes beitragen.

Der Unterricht in der I. Klasse am „Allg. österr. israel. Taubstummeninstitut“ in Wien.

Von Hauptlehrer Eduard Brüll in Wien III.

Vorwegs sei darauf hingewiesen, daß mit Veröffentlichung dieses aus der Praxis hervorgegangenen Wochenbuches keineswegs der Zweck verfolgt wird, erfahrenen Taubstummenlehrern etwas Neues zu bieten. Es hat lediglich zu zeigen, wie sich, soweit man es aus einem Wochenbuch entnehmen kann, der Aufbau des Unterrichtes in der Elementarklasse einer alten Anstalt unseres Vaterlandes gestaltet. In erster und letzter Linie soll es dem Gebrauche der eigenen Anstalt dienen, u. zw. den Anfängern im Berufe, die in Ermanglung geeigneter Bildungsstätten für Taubstummenlehrer und eigener Erfahrung nach kürzerer oder längerer Hospitierungszeit vor die gewiß nicht leichte Aufgabe gestellt werden, gehör- und sprachlosen Kindern die Lautsprache beizubringen und sie in deren Geist einzuführen.

Aus dieser Erwägung ist das vorliegende Wochenbuch etwas breiter gehalten, als es sonst derartige Bücher, die eine bloß trockene Aufzählung des wöchentlich verarbeiteten Pensums bieten, zu sein

pflegen. Es soll dem Neuling im Fache auch methodische Winke geben und, wo möglich, einen Lehrgang vorführen.

Das Lehrziel für die I. Klasse ist in dem Lehrplane des Allgemeinen österreichischen israelitischen Taubstummeninstitutes in Wien fixiert. Es heißt dort:

Sprachunterricht.

I. Artikulation und Sprechübung. (Wöchentlich 9 Stunden.)

1. Vorübungen.

Gewöhnung der Kinder an Ruhe und Aufmerksamkeit. Anleitung zur Nachahmung von Bewegungen und Tätigkeiten des Lehrers. Vorzeigen von Gegenständen und Aufsuchen derselben in einer Bildersammlung. Vorzeigen von Gegenständen in einer Bildersammlung und ihr Aufsuchen in der Wirklichkeit. Atmungsbewegungen, kurze und lange Atemzüge.

2. Lautieren.

Entlockung und Befestigung der Laute. Verbindung der Laute zu Silben und Wörtern. Absehen, Nachsprechen und Niederschreiben der vorgesprochenen Silben und Wörter. Lesen der deutschen Druckschrift.

II. Anschauungsübungen und Sprachunterricht. (Wöchentlich 6 Stunden.)

Als Objekte für die Anschauungsübungen, die auf dieser und der nächstfolgenden Stufe nur Mittel zum Zwecke der Sprachübung und der Befestigung der Ausdrucksformen sind, haben die Gegenstände in der Schule und im Wohnhause, die Teile des menschlichen Körpers und die Kleidungsstücke zu dienen.

Sprachformen. Auffassung und Benennung von Personen und Gegenständen. Anwendung des unbestimmten Artikels, Bildung von Sätzchen auf die Frage: Was ist das? Bezeichnung der Dinge nach Größe, Farbe und Form und nach ihrer Wirkung auf den Tast- und Geschmacksinn. Anwendung des bestimmten Artikels. Bildung von Sätzchen auf die Frage: Wie ist...? Bezeichnung von Tätigkeiten. Bildung von Sätzchen auf die Frage: Was tut...? Anwendung der persönlichen Fürwörter ich und du. Bildung von Sätzchen auf die Fragen: Was bin ich? Was bist du? Was tue ich? Was tust du? Wie bin ich? Wie bist du? Kenntnis der Umstandswörter da und dort. Bildung von Sätzchen auf die Frage: Wo ist...? Bildung der Mehrzahl der Hauptwörter. Bildung von Sätzchen auf die Frage: Wo sind...? Bildung von Sätzchen auf die Frage: Wie viel ... sind da? Anwendung der Negationen: nein, nicht und der Bejahung: ja.

III. Umgangssprache. (Wöchentlich 2 Stunden.)

Befehle, Bitten, Begrüßungen, Danksagung.

Rechnen. (Wöchentlich 5 Stunden.)

Anschauliche Entwicklung und Auffassung der Zahlenbegriffe von 1 bis 10. Übungen im Zu- und Wegzählen in diesem Zahlenraume. Bekanntmachung mit den Ziffern von 1 bis 10.

Schreiben. (Wöchentlich 2 Stunden.)

Schreiben der deutschen Kurrentschrift in Verbindung mit dem Sprachunterrichte.

Vom III. Quartal an: Schreiben der kleinen und großen Buchstaben der deutschen Kurrentschrift in genetischer Folge in vierlinige Hefte.

Zeichnen. (Wöchentlich 2 Stunden.)

Die Unterrichtserteilung erfolgt in Verbindung mit dem Sprach-, Rechen- und Anschauungsunterricht zur Entwicklung des Beobachtungs- und Darstellungsvermögens nach den Grundsätzen des Zeichnens aus der Vorstellung. — Einfache Gegenstände aus der Umgebung des Schülers, Erzählungen und Begebenheiten liefern den Stoff zur Darstellung.

Die I. Klasse hatte im Schuljahre 1916/17 13 Zöglinge, zufallsweise lauter Knaben, die auf zwei Abteilungen, Ia und Ib, verteilt waren.

Die Abteilung Ia, deren Wochenbuch hier vorliegt, zählte sechs Knaben. Von diesen waren zwei recht gut und drei mittelmäßig gut begabt. Der sechste Zögling dieser Abteilung, ein Repetent in vorgeschrittenerem Alter, erwies sich in schulunterrichtlicher Beziehung als nicht bildungsfähig. Derselbe wurde mit Rücksicht darauf, als seine Angehörigen Kriegsflüchtlinge waren, nicht ausgeschult, sondern bis Ende des Schuljahrs an der Anstalt belassen und verpflegt. Vom II. Quartal an verblieben daher in der I. a Klasse eigentlich nur fünf Zöglinge, die am Unterricht teilnahmen. Es war dem Klassenlehrer bei einer so kleinen Schülerzahl und bei einem wöchentlichen Ausmaß von 26 Unterrichtsstunden, die er zu erteilen hatte, nicht schwer, das Lehrziel voll und ganz zu erreichen, ja, es in manchen Belangen zu vertiefen und zu erweitern.

Die ersten sechs Monate des Schuljahres waren fast ausschließlich der Sprachtechnik, dem Sprech- oder Artikulationsunterricht, gewidmet. Von da an trat erst der Stundenplan mit seinen verschiedenen Unterrichtsfächern in Kraft.

Der tägliche Unterricht während des ganzen Schuljahrs wurde mit der Vornahme von Atemübungen eingeleitet, die ein Zeitausmaß von fünf bis zehn Minuten in Anspruch nahmen. Daran schlossen sich Hörübungen, welche in der Ia Klasse anfänglich eine halbe Stunde, später aber bloß etwa 15 Minuten beanspruchten, da sich unter den fünf Zöglingen bloß zwei mit einigen Gehörresten befanden. Nicht

selten erlebt der Lehrer bei diesen Übungen die angenehme Überraschung, daß die meisten der Zöglinge, auch die anscheinend totaltauben, zwanglos die Vokale und Halbvokale bringen, mitunter sogar einer oder der andere ein tadelloses Zungen-R anschlägt.

Eine bestimmte Reihenfolge für die Entwicklung und Entlockung der Laute im Artikulationsunterrichte selbst im vorhinein festzusetzen und daran unbedingt festzuhalten, ist weder notwendig noch empfehlenswert, da sich die Reihenfolge von Jahr zu Jahr ändern kann; sie soll sich nach jenen Lauten richten, welche die taubstummen Kinder zufällig mitbringen. Freilich darf auch nicht Planlosigkeit dabei zur Regel werden.

Der Klassenlehrer hat im letzten Schuljahre bei der Begriffsbildung im Sprechunterrichte vorerst nur einsilbige Wörter mit den Zöglingen geübt und war für diesen Vorgang der Umstand maßgebend, daß er sich der Hillschen Bildersammlung bediente, welche ebenfalls von einsilbigen Wörtern ausgeht. Doch ist es gewiß nicht weniger gut, so wie es Vatter u. a. tun, beim ersten Sprechunterrichte schon auch entsprechende zweisilbige Wörter zu bilden und zu üben. Wie aus dem Wochenbuche ersichtlich ist, scheute sich der Klassenlehrer auch nicht, schon frühzeitig in der Umgangssprache und beim Gelegenheitsunterrichte die Zöglinge mit zwei- und mehrsilbigen Wörtern bekanntzumachen. Gibt doch die Mehrzahlbildung des Hauptwortes reichlich Gelegenheit, zweisilbige Wörter zu bilden und dazu noch manche Konsonantenverbindung zu üben, wie zw in zwei (zwei Füße), dr in drei, nf in fünf, die der Artikulation vorgreifen. Ebenso wird es mit Beginn des vereinigten Anschauungs- und Sprachunterrichtes notwendig, bei den Farbenbezeichnungen **sch**warz, **gr**ün, **br**aun usw., ferner bei den Zahlenbegriffen von ei**ns** bis zehn manche Konsonantenverbindung ebenfalls vorgreifend einzuüben, was übrigens in der Regel den Zöglingen nicht mehr allzu schwierig wird.

War anfänglich die Bildung von Begriffswörtern mehr oder weniger nur von Rücksichten auf die Artikulation geleitet, so richtete sie sich mit Beginn des III. Quartals auch nach Anschauungskreisen, wobei die vortrefflichen, mit wenigen Strichen entworfenen Zeichnungen in der „Fibel für Taubstumme" von Heinrich Rechberger gute Dienste leisteten.

Auf jeder Stufe, insbesondere aber auf der Unterstufe ist es notwendig, den Gedächtnisstoff den taubstummen Zöglingen nicht nur einzusprechen, sondern auch einschreiben zu lassen. Es wurde daher in der Elementarklasse jeder neue Begriff, jedes neugebildete Sätzchen nicht nur vom Munde abgelesen und häufig gesprochen, sondern auch oft von den Zöglingen selbständig ins Übungsheft eingeschrieben, ohne daß es vorher auf die Schultafel vorgeschrieben wurde.

Die I. Klasse turnte in einer Gruppe mit der II. und III. Klasse.

In Handfertigkeiten schnitten die Knaben nach fixen Linien aus und klebten auf Pappendeckel die ausgeschnittenen Bilder und Figuren auf.

Der Unterricht in diesen beiden Fächern wurde nicht vom Klassenlehrer erteilt.

Wochenbuch. (I. a Klasse. — Schuljahr 1916/17.)

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen; b) Lesen; c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
1. Woche vom 17./9.—23./9. 1916	Gewöhnung der Kinder an Ordnung und Aufmerksamkeit. Aufstehen und Niedersetzen. Gehen, Laufen und Bücken. Arm- und Beinbewegungen mit beiden Extremitäten und einer Extremität. Vorübungen zum Schreiben. Ziehen von Haar- und Schattenstrichen. Öffnen und Schließen des Mundes. Vorstrecken und Zurückziehen der Zunge. Atem- und Blasübungen. Entlockung derjenigen Laute, welche die Kinder bereits haben (mitgebracht haben).				
2. Woche vom 24./9.—30./9.	Entlockung der Laute p, t, f, a. Schriftzeichen für dieselben. Schreiben dieser Laute seitens der Schüler. Die Silben pa, ta, fa gebildet und gesprochen. Diese Silben vom Munde abgelesen und geschrieben. Geläufigkeitsübungen: papapa, tatata, fafafa.				

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen; b) Lesen; c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
3. Woche vom 1./10.—7./10.	p, t, f, a als Druckzeichen. Die Silben ap, at, af; pap, pat, paf, tap, tat, taf, fap, fat, faf gebildet. Ablesen dieser Silben vom Munde. Schreiben derselben. Zusammenstellung dieser Silben in Druckschrift. Übertragung von Schreibschrift in Druckschrift und umgekehrt. 1. Lautiertabelle: p, t, f a p, t, f				
4. Woche vom 8./10.—14./10.	Die Laute u, s = ß entlockt; Schreib- und Druckzeichen dafür; Schreiben dieser Laute; u im Aus-, An- und Inlaut; und s = ß im Auslaut. Langes kurzes a und u (ā, ă; ū, ŭ). F als Schreib- und Druckzeichen. 2. Lautiertabelle: p, f, t a, u p, f, t, s, ß	Wortschatz: Faß, Fuß.		Lebensform: Faß.	

5. Woche vom 15./10.—21./10.	Die Laute au und pf entlockt. Schreib- und Druckzeichen dafür. au im An-, Aus- und Inlaut; pf im An- und Auslaut; Verbindung dieser Laute mit den bereits früher eingeübten. Absehen, Sprechen, Zusammenstellen in Druckschrift, Lesen und Schreiben der gebildeten Silben und Wörter. P als Schreib- und Druckzeichen. 3. Lautiertabelle: p, f, pf, t a, u, au p, f, pf, t, s, ß	Wortschatz: auf, aus, Pfau. d) auf! aus! paß auf!			
6. Woche vom 22./10.—28./10.	Doppelmitlaut st entlockt. Den Laut sch entlockt. Diese Laute abgesehen, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen für dieselben, st im Auslaut, sch im An- und Auslaut. uh = u A und Sch als Schreib- und Druckzeichen. 4. Lautiertabelle. Sie gleicht der vorigen, nur ergänzt durch st im Auslaut, sch im An- und Auslaut.	Wortschatz: Ast, Faust, schau! Schaf, Schuh. d) schau!		Lebensformen: Ast, Schuh.	

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen; b) Lesen; c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
7. Woche vom 29./10.—4./11.	o und ch[1]) entlockt, abgesehen, gesprochen, geschrieben; das Druckzeichen dafür; o im An-, In- und Auslaut; ch im An- und Auslaut. T als Schreib- und Druckzeichen. 5. Lautiertabelle. Sie gleicht der vorigen, ergänzt durch o und ch.	Wortschatz: Topf, tot, Tuch.		Lebensformen: Topf, Tuch.	
8. Woche vom 5./11.—11./11.	k entlockt, abgesehen, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür; k im Anlaut, k (ck) im Auslaut. K als Schreib- und Druckzeichen. 6. Lautiertabelle: p, t, k, f, pf, ß, sch, ch a, o, u, au p, t, k, ck, f, pf, s, ß, st, sch, ch	Wortschatz: Kuh, Kopf.		Lebensform: Kopf.	

[1]) ch womöglich als „rückwärtiges" entlockt und mit a, o, u, au in Verbindung gesprochen.

9. Woche v. 12./11.—18./11.	Die Laute b, d, g entlockt, abgesehen, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür. Diese Laute zunächst nur im Anlaut (tönend) eingeübt. B, D, G als Schreib- und Druckzeichen. Die 7. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch b, d, g im Anlaut.	Wortschatz: da, du, gut, das, Boot, Buch, Bauch, Bock, Dach, Gott. a) Der bestimmte Artikel das. (Der Artikel ist mit dem dazu gehörigen Hauptwort verbunden auszusprechen, ausgenommen, daß letzteres mit einem Vokal oder einem H beginnt.)		Lebensformen: Boot, Buch, Dach.	
10. Woche vom 19./11.—25./11.	b, d, g im Auslaut (tonlos). i entlockt, abgesehen, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür, im An-, In- und Auslaut geübt. ie = ī ch in Verbindung mit i (als vorderes ch) eingeübt. Die 8. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch b, d, g im Auslaut; i im An-, In- und Auslaut.	Wortschatz: ab, Bub, taub, iß! Tisch, Fisch, Schiff, dick, Dieb, die, ich. a) Der bestimmte Artikel die (Einz.) in Verbindung mit den entsprechenden Hauptwörtern, welche bisher eingelernt worden sind. d) iß!		Lebensformen: Tisch, Fisch.	
11. Woche vom 26./11.—2./12.	Die Laute e, ei = ai, j entlockt, abgesehen, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür; e und ei im An-, In- und Auslaut, j im Anlaut. ch in Verbindung mit e und ei (als vorderes) eingeübt. E, Ei als Schreib- und Druckzeichen. Die 9. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch e, ai, ei im An-, In- und Auslaut, j im Anlaut.	Wortschatz: Bett, Pech, keck, Ei, Eis, ja.		Lebensformen: Ei, Bett.	

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen b) Lesen; c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
12. Woche vom 3./12. bis 9./12.	Die Laute w, ſ, h entlockt, abgesehen, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür, diese Zeichen im Anlaut. S und H als Schreib- und Druckzeichen. ch = k. Die 10. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch w, ſ, h im Anlaut.	Wortschatz: wo? weich, weiß, satt, Sack, Sieb, Hut, Haus, hoch, heiß. d) Das tut weh! wasch dich!		Lebensformen: Hut, Haus.	
13. Woche vom 10./12. bis 16./12.	Die Laute l, m entlockt, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür, diese Laute im An- und Auslaut. J, L, M als Schreib- und Druckzeichen. Die 11. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch l, m im An- und Auslaut.	Wortschatz: faul, Ball, Beil, Seil, laut, lauf! lies! Loch, matt, Maus, Baum. Mais, Mehl, Muff, Kamm, dumm d) lauf! Ich laufe. lies! Ich lese. ich wasche mich.		Lebensformen: Ball, Beil, Baum, Kamm.	
14. Woche vom 17./12. bis 23./12.	Die Laute n, eu entlockt, abgesehen, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür; n im An- und Auslaut, eu im An-, In- und Auslaut. N, W als Schreib- und Druckzeichen. Die 12. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch n im An- und Auslaut, eu im An-, In- und Auslaut.	Wortschatz: nein, naß, Nuß, Nest, Hahn, Mann, Wein, Wien, neu. d) Guten Tag!		Lebensform: Nuß.	

15. Woche vom 24./12.—30./12.					Weihnachtsferien.
16. Woche vom 31./12.—6./1. 1917.	Das seit vielen Wochen entwickelte und geübte r festgestellt, abgesehen, gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür, dieses Zeichen im Aus- und Anlaut. O, U, R als Schreib- und Druckzeichen. Die 13. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch r im An- und Auslaut.	Wortschatz: rasch, rein, rot, Rock, Rad, Reh, Rauch, Ohr, Uhr, Tor, Haar, Bier, der. a) Der bestimmte Artikel „der" in Verbindung mit dem Hauptworte. d) komm her!		Lebensformen: Rad, Uhr, Ohr.	
17. Woche vom 7./1.—13./1.	v = f, ä, ö, ü, äu, z (tz) und qu abgesehen, gesprochen, geschrieben, die Druckzeichen dafür; v und z im An- und Auslaut; ä, ö, ü, äu im An-, In- und Auslaut. Z, Qu als Schreib- und Druckzeichen. Die 14. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch v, z im An- und Auslaut, z und tz im Auslaut, qu im Anlaut, ä, ö, ü, äu im An-, In- und Auslaut.	Wortschatz: vier, Bär, Tür, Zahn, Zopf, Netz, Quirl. d) Gelegentlich eines Besuches der Zöglinge in einem Kino-Theater: Das Kino gefällt mir. Jeder Zögling lernt seinen Zu- und Vornamen sprechen.		Lebensformen: Tür, Netz.	

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen; b) Lesen; c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
18. Woche vom 14./1. bis 20./1.	nk, ng entlockt, abgesehen (in ein- und zweisilbigen Wörtern), gesprochen, geschrieben, das Druckzeichen dafür. Dehnung und Schärfung an ein- und zweisilbigen Wörtern geübt. Die 15. Lautiertabelle gleicht der vorigen, ergänzt durch nk und ng im Auslaut.	Wortschatz: Bank, Ring, Wange, Zunge, Vater, Mutter, Tafel, Ofen, Sofa, Schemel, Kasten, Sessel, ein, eine. a) Kenntnis und Anwendung des unbestimmten Artikels ein, eine, ein, z. B. der Fuß, ein Fuß; das Faß, ein Faß; die Faust, eine Faust. Abteilen nach Sprechsilben, z. B. Va-ter, Mut-ter. d) Ich danke. Wie heißt du? Ich heiße — —.		Lebensformen: Bank, Ring, Tafel, Ofen, Schemel, Kasten, Sessel.	
19. Woche vom 21./1. bis 27./1.	Dehnung und Schärfung an ein- und zweisilbigen Wörtern eingeübt.	Wortschatz: Auge, Nase, Lippe, Kinn, Finger, Nagel, Schulter, Rücken, Bein, Wade, Ferse, Zehe, Weste, Hose, Kappe, Börse, Tasche, Schere, Messer, Gabel, Löffel. d) Gelegentlich des Geburtstages des Herrn Direktors: Ich wünsche alles Gute! (Name), wisch die Tafel ab! Ich wische die Tafel ab.		Lebensformen: Kappe, Schere, Messer, Gabel, Löffel, Nagel.	
20. Woche vom 28./1 bis 3./2.	Wie in vergangener Woche.	Wortschatz: Schale, Teller, Feuer, Wasser, Suppe, Kaffee, Tee, Butter, Apfel, Birne, Rose, Veilchen, Ziege, Katze, Esel, Hase, Affe, Huhn, Taube, Säge, Hammer, Zange, Seife, Mädchen. d) Es schneit. = Es fällt Schnee. —, hol Wasser! Ich hole Wasser. —, gib mir dein Buch! —, setz dich! Ich setze mich.		Lebensformen: Schale, Apfel, Birne, Säge, Hammer, Zange.	

21. Woche vom 4./2.—10./2.	Konsonantenhäufungen nach Vatter. Halbvokal und Reibungsgeräusch als Auslaute. lf, ls, lsch, lch, rf, rs, rsch, rch, mf, ms, msch, mch, nf, ns, nsch, nch. alf, olf, ulf, elf, ilf usw.	Wortschatz: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, Kugel, Würfel, Wolf, Hals, Milch, falsch, Kirsche, Gans, marsch! a) Mehrzahlbildung der Hauptwörter, z. B. der Würfel, ein Würfel, zwei Würfel, fünf Würfel, die Würfel [1]). d) marsch! zähle! Ich zähle. Ich bitte um Wasser! Ich bitte um Milch! Ich bitte um Kaffee usw.	Zahlenbegriffe von 1 bis 10, dargestellt an Punkten, Strichen, Kugeln, Würfeln, Gegenständen, Tieren usw.	Als Vorstellungsmittel für Zahlbegriffe: Ziehen einer bestimmten Anzahl von senkrechten und von wagrechten Linien. Lebensformen: 1 Kirsche, 2 Kirschen, 3 Kirschen usw.	
22. Woche vom 11./2.—17./2.	Zwei Halbvokale als Auslaute. lm, ln, rm, rn. alm, olm, ulm, elm, ilm usw.	Wortschatz: Arm, Turm, Wurm, Kern, Horn, Halm, Helm, Schirm, warm. a) Fortsetzung in der Mehrzahlbildung der Hauptwörter, z. B. das Bein, ein Bein, vier Beine, die Beine. d) Ich bitte um Butter! — Ich danke! Gib mir dein Buch! — Ich bitte!	Wie in vergangener Woche.	Lebensformen: Turm, Hörner, Schirm. Verbindung senkrechter und wagrechter Linien.	
23. Woche vom 18./2. bis 24./2.	Halbvokal und Verschlußlaut als Auslaute. lp, lb, lt, ld, lk, lg, rb, rt, rd, rk, rg, mp, mb, mt, md, nb, nd. alp, olp, ulp usw.	Wortschatz: Kalb, Wald, Geld, Bild, Lampe, kalt, alt, halt, gelb, Korb, Garbe, Erde, Gurke, hart. a) Mehrzahlbildung der Hauptwörter fortgesetzt. d) Ich bitte hinaus! geh fort! halt!	Wie früher.	Lebensformen: Lampe, Korb. Ziehen einer bestimmten Anzahl schräger Linien (links oben nach rechts unten und rechts oben nach links unten).	

[1]) Mehrzahlbildung des Hauptwortes: a) Einzahl und Mehrzahl sind gleich, z. B. der Würfel — = b) In der Mehrzahl ist der Umlaut, z. B. der Vater ⁼. c) Die Mehrzahl wird mit „e" gebildet, z. B. das Schaf —e. d) Die Mehrzahl hat den Umlaut und ein „e", z. B. der Fuß ⁼e. e) Die Mehrzahl endigt auf „er", z. B. das Ei —er. f) Die Mehrzahl hat den Umlaut und endigt auf „er", z. B. das Faß ⁼er. g) Die Mehrzahl endigt auf „en", z. B. der Bub —en. h) Die Mehrzahl endigt auf „n", z. B. die Tafel —n, das Auge —n. i) Fremde Mehrzahlbildung, z. B. das Sofa —s.

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen; b) Lesen: c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
24. Woche vom 25./2.—3./3.	Wie in vergangener Woche.	Wortschatz: Hand, Band, Wand, Hund, und, Mund, Kind, Tinte, rund, Hemd, Schnee, Null, Soldat, offen — zu, grün, blau, grau, braun, schwarz. a) Bildung von Sätzchen auf die Fragen: Was ist das? Was sind das? z. B. Das ist eine Hand. Das sind zwei Hände. Das sind Hände.	Zählen von 1 bis 10 und Zurückzählen von 10 bis 0. Bekanntmachung der Zöglinge mit den Ziffern von 1 bis 10.	Lebensformen: Band, Hand. Verbindung schräger Linien.	/, /, [illegible] (Bisher bedienten sich beim Schreiben die Zöglinge eines Bleistiftes, nunmehr wird im Schönschreiben Tinte und Feder gebraucht.)
25. Woche vom 4./3.—10./3.	Reibungsgeräusch und Verschlußlaut als Auslaute. ft, ſt, ſcht, cht. aft, oft, uft usw.	Wortschatz: oft, Heft, Licht, Nacht, Lehrer, Lehrerin, Schüler, Schülerin, Schule, Feder, Gummi, Papier. a) Bildung von Sätzchen auf die Frage: Wieviel — sind das? z. B. Das ist eine Feder. Das sind sechs Federn. d) Die Tür ist offen. —, mach die Tür zu! die Tür ist zu. —, mach die Tür auf!	Abzählen der Dinge auf die Frage: Wieviel — sind das? z. B. Das sind 4 Äpfel. (Bohnys Zahlenbilder.)	Lebensformen: Heft, Licht in einem Leuchter. Verbindung schräger Linien mit senkrechten und wagrechten Linien.	i, n, m, u, ü.

[1]) Mit Beginn des III. Quartals hört der Unterricht in der I. Klasse auf fast ausschließlich Artikulationsunterricht zu sein. Der Stundenplan mit seinen verschiedenen Unterrichtsfächern tritt nun in Kraft. Im Lesen findet die „Fibel für Taubstumme" von Heinrich Rechberger, Wien, k. u. k. Schulbücherverlag, Verwendung.

26. Woche vom 11./3.—17./3.	Zwei Reibungsgeräusche als Auslaute. fs, chs (ts) afs, ofs, ufs usw.	Wortschatz: Ochs, Fuchs, Wachs, Kohle, Zucker, Blut, Pferd, Himmel, Sonne, oder. a) Unter Beantwortung der Fragen: Wer? Was? Wie? werden Sätzchen gebildet, z. B. Wer? Der Bär. Wie? braun. Zusammen: Der Bär ist braun. Was? Das Wachs. Wie? gelb. Zusammen: Das Wachs ist gelb. Anschließend: Wie ist — —? Wie sind die — —? z. B. Das Hemd ist weiß. Die Hemden sind weiß. d) Es ist warm. Es ist kalt.	1 + 1 = 2 2 + 1 = 3 1 + 2 = 3 Vorstehende Übungen zuerst an benannten Zahlen geübt.	Senkrechte, wagrechte und schräge Linien verbunden	e, ei, eu, v, w, r.
27. Woche vom 18./3.—24./3.	Ein Verschlußlaut und ein Reibungsgeräusch als Auslaute. pf, ps, z, tz, x. apf, opf, upf usw.	Wortschatz: hier, draußen, Blatt, Gras, Kreide, Schachtel, eckig. a) Bildung von Sätzchen auf die Frage: Was ist weiß? z. B. Der Schnee ist weiß. Was ist schwarz? Der Schuh ist schwarz. Die Schuhe sind schwarz. d) Hier ist warm. Draußen ist kalt. Ich niese. fall nicht! — Ich passe auf. weine nicht! Ich weine.	3 + 1 = 4 1 + 3 = 4 2 + 2 = 4 4 + 1 = 5 1 + 4 = 5 3 + 2 = 5 2 + 3 = 5 5 + 1 = 6 1 + 5 = 6 4 + 2 = 6 2 + 4 = 6 3 + 3 = 6 Vorstehende Übungen vorerst an benannten Zahlen geübt.	Lebensformen: Verschiedene einfache Blattformen.	o, a, i, g, qu.

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen; b) Lesen; c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
28. Woche vom 25./3.—31./3.	Zwei Verschlußlaute am Ende. pt, bt, kt, ckt, gt (nkt, ngt). apt, opt, upt usw.	Wortschatz: Heller (h), Rahmen, Fenster, Lappen. geh! schreib! zeichne! rechne! sprich! lach! a) Unter Beantwortung der Fragen: Was? Wie? werden Sätzchen mit den Eigenschaftswörtern rund — eckig gebildet, z. B. Was? Der Ball. Wie? rund. Zusammen: Der Ball ist rund. Später: Wie ist der Ball? Wie ist der Würfel? Wie sind die Bälle? Wie sind die Würfel? Was ist rund? Was ist eckig? In gleicher Weise werden Sätzchen mit den Eigenschaftswörtern weich — hart und anderen Eigenschaftswörtern gebildet. d) schneuze dich! Ich schneuze mich. kämme dich! Ich kämme mich. Ich habe Hunger. Ich bitte um Brot! Ich habe Durst. Ich bitte um Wasser!	6 + 1 = 7 1 + 6 = 7 5 + 2 = 7 2 + 5 = 7 4 + 3 = 7 3 + 4 = 7 7 + 1 = 8 1 + 7 = 8 6 + 2 = 8 2 + 6 = 8 5 + 3 = 8 3 + 5 = 8 4 + 4 = 8 Vorstehende Übungen vorerst an benannten Zahlen geübt. Wiederholung der früheren Übungen.	Lebensformen: Heller, Rahmen, Fenster.	p, x, y, z, l, b, t, k, ck.
29. Woche vom 1./4.—7./4.	Reibungsgeräusch und Verschlußlaut als Anlaute. ſp (ſchp), ſt (ſcht). ſpa, ſpo, ſpu, ſpe, ſpi usw.	Wortschatz: Spiegel, Stein, Staub, Stock, Stiefel, Brot, Schwamm, brav, schlimm, sitz! lieg! hüpf! turne! schlaf! trink! steh! a) Anknüpfend an die Befehlsform verschiedener Zeitwörter, die auch von der Umgangssprache aus den Schülern geläufig sind, die 1. Pers., Einz., Gegw. geübt, z. B. schau! Ich schaue; iß! Ich esse usw. d) Ich heiße — —. Du heißt — —. Sie heißen Herr — —. (Namen der Mitschüler des Lehrers.) Ich rechne gut. Du rechnest oft falsch. steh auf! spiel nicht!	8 + 1 = 9 1 + 8 = 9 7 + 2 = 9 2 + 7 = 9 6 + 3 = 9 3 + 6 = 9 5 + 4 = 9 4 + 5 = 9 9 + 1 = 10 1 + 9 = 10 8 + 2 = 10 2 + 8 = 10 7 + 3 = 10 3 + 7 = 10 6 + 4 = 10 4 + 6 = 10 5 + 5 = 10 Vorstehende Übungen vorerst an benannten Zahlen. Wiederholung der früheren Übungen.	Lebensformen: Stock, Spiegel.	d, s.

30. Woche vom 8./4.—14./4.	Reibungsgeräusch und Halbvokal als Anlaute. fl, ſl, ſchl, fr, ſchr, ſchm, ſchn, ſchw, zw. fla, flo, flu usw.	Wortschatz: Flasche, Fleisch, Fliege, Frosch, frisch — müde, Frau, Fräulein. a) Wie in vergangener Woche. d) Wie heißt du? Ich heiße — —. Wie heiße ich? Du heißt — —. Wie heiße ich? Sie heißen Herr — —. Wie heißt dein Vater? Mein — — — —. Wie heißt deine Mutter? Meine — — — —. Wie heißt dein Lehrer? Mein Lehrer heißt Herr — —. Wie heißt das Fräulein? Ich weiß es nicht.	Wegzählen von 1 und 2, zuerst an benannten, dann an unbenannten Zahlen. Übungen: $1 - 1 = 0$ $1 + 1 = 2$ $2 - 1 = 1$ $2 - 2 = 0$ Stetige Wiederholung des Zuzählens.	Lebensformen: Verschiedenartige Flaschen.	ſ, ſt, ß, f, h, ch, ſch.
31. Woche vom 15./4.—21./4.	Wie in vergangener Woche.	Wortschatz: schmutzig (unrein), Schnur, Schloß, Schlüssel, fleißig, schwach, stark, Schwein, schwer, leicht. a) Anknüpfend an die 1. Pers., Einz., Gegw. des Zeitwortes die 2. Pers., Einz. und die Höflichkeitsform, z. B. **Ich** schreibe. **Du** schreib**st**. **Sie** schreib**en**. d) Ich höre nicht. Ich bin taub. Du hörst nicht. Du bist taub. Sie hören. Sie sind nicht taub.	Wegzählen von 3 und 4, zuerst an benannten, dann mit unbenannten Zahlen. $2 + 1 = 3$ $3 - 1 = 2$ $1 + 2 = 3$ $3 - 2 = 1$ $3 - 3 = 0$ $3 + 1 = 4$ $4 - 1 = 3$ $1 + 3 = 4$ $4 - 3 = 1$ $2 + 2 = 4$ $4 - 2 = 2$ $4 - 4 = 0$	Lebensformen: Schloß, Schlüssel.	T, N, M, U, V, W.

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen; b) Lesen; c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
32. Woche vom 22./4.—28. 4.	Verschlußlaut und Halbvokal als Anlaut. pl, bl, fl, gl, tr, dr, pr, br, fr, gr, kn, gn, qu. pla, plo, plu usw.	Wortschatz: Glas, Krug, Trichter, trocken, Kragen. Brief, Brust, Knabe, Knie, Knopf, blind, blaß, groß, klein, krank, gesund, klug, Quaste. a) Wie in voriger Woche, dazu die 3. Pers., Einz- und Mehrz., z. B. Der Knabe schreibt. Die Knaben schreiben. d) Der Herr Direktor hört. Der Herr Direktor ist nicht taub. Mein Vater hört. Mein Vater ist nicht taub. Meine Mutter hört. Meine Mutter ist nicht taub. —, merk dir das! Ich merke mir das. —, vergiß das nicht! Ich vergesse das nicht.	Wegzählen von 5 und 6, zuerst an benannten Zahlen, dann mit unbenannten. 4 + 1 = 5 5 — 1 = 4 1 + 4 = 5 5 — 4 = 1 3 + 2 = 5 5 — 2 = 3 2 + 3 = 5 5 — 3 = 2 5 — 5 = 0 5 + 1 = 6 6 — 1 = 5 1 + 5 = 6 6 — 5 = 1 4 + 2 = 6 6 — 2 = 4 2 + 4 = 6 6 — 4 = 2 3 + 3 = 6 6 — 3 = 3 6 — 6 = 0	Lebensformen: Glas, Krug, Trichter, Brief, Quaste.	J, X, Z.
33. Woche vom 29./4.—5./5.	Wie in vergangener Woche.	Wortschatz: Fahne, Pumpe, Igel, Jäger, Jude, Salz, hungrig, durstig. a) Bildung von Sätzchen auf die Fragen: Was tust du? Was tue ich? Was tut . . . . ? Was tun . . . . . ? z. B. Ich spreche. Du sprichst. Der Schüler spricht. Die Schüler sprechen. d) Sei fleißig! Sei nicht faul! Sei nicht schlimm! Sei brav! usw. Wie heißt der Herr Direktor? Der Herr Direktor heißt Doktor Krenberger.	Wegzählen von 7 u. 8, zuerst a. benannten, dann mit unbenannten Zahlen. 6 + 1 = 7 7 — 1 = 6 1 + 6 = 7 7 — 6 = 1 5 + 2 = 7 7 — 2 = 5 2 + 5 = 7 7 — 5 = 2 4 + 3 = 7 7 — 3 = 4 3 + 4 = 7 7 — 4 = 3 7 — 7 = 0 7 + 1 = 8 8 — 1 = 7 1 + 7 = 8 8 — 7 = 1 6 + 2 = 8 8 — 2 = 6 2 + 6 = 8 8 — 6 = 2 5 + 3 = 8 8 — 3 = 5 3 + 5 = 8 8 — 5 = 3 4 + 4 = 8 8 — 4 = 4 8 — 8 = 0	Lebensformen: Fahne, Pumpe.	P, J, Y, S, St, R, D.

34. Woche vom 6./5.—12./5.	Verschlußlaut und Reibungsgeräusch als Anlaute. pf, pf. pfa, pfo, pfu usw.	Wortschatz: Pfeife, pfui, Wage, Wagen. a) Die 1. und 2. Pers., Einz. des Eigenschaftswortes und die Höflichkeitsform desselben, z. B. Ich bin brav. Du bist brav. Sie sind brav. Bildung von Sätzchen auf die Fragen: Wie bist du? Wie bin ich? Als Wiederholung: Wie ist . . . . .? Wie sind . . . .? z. B. Ich bin durstig. Du bist durstig. Sie sind durstig. Der Bub ist durstig. Die Buben sind durstig. d) pfui! Pfui, das ist eine Schande!	Wegzählen von 9, zuerst an benannten, dann mit unbenannten Zahlen. 8 + 1 = 9 9 — 1 = 8 1 + 8 = 9 9 — 8 = 1 7 + 2 = 9 9 — 2 = 7 2 + 7 = 9 9 — 7 = 2 6 + 3 = 9 9 — 3 = 6 3 + 6 = 9 9 — 6 = 3 5 + 4 = 9 9 — 4 = 5 4 + 5 = 9 9 — 5 = 4	Lebensformen: Pfeife, Wage.	D, A, S, Qu, E, F, H, C.
35. Woche vom 13./5.—19./5.	Als Wiederholung. Der Zitterlaut r in Konsonantenhäufungen als Anlaut. pr, br, tr, dr, kr, gr, fr, schr, spr, str. pra, pro, pru usw.	Wortschatz: Leiter, Bleistift, Kaffeemühle, leise, lustig (fröhlich), traurig. a) Bildung von Sätzchen auf die Fragen: Was bist du? Was bin ich? z. B. Ich bin ein Mädchen. Du bist ein Mädchen. Sie sind ein Mann. d) Ich habe Schnupfen. Ich habe Husten. Ich habe Kopfweh (Kopfschmerzen). Ich habe Zahnweh. Ich habe Halsweh. Ich habe Bauchweh. Ich habe Fußschmerzen. Ich habe Augenschmerzen. Ich habe Ohrenschmerzen. Du sprichst leise. Sprich laut!	Wegzählen von 10, zuerst an benannten, dann mit unbenannten Zahlen. 9 + 1 = 10 10 — 1 = 9 1 + 9 = 10 10 — 9 = 1 8 + 2 = 10 10 — 2 = 8 2 + 8 = 10 10 — 8 = 2 7 + 3 = 10 10 — 3 = 7 3 + 7 = 10 10 — 7 = 3 6 + 4 = 10 10 — 4 = 6 4 + 6 = 10 10 — 6 = 4 5 + 5 = 10 10 — 5 = 5 10 — 10 = 0	Lebensformen; Leiter, Kaffeemühle.	L, B K.

Wochenbezeichnung	Artikulation	Sprachunterricht a) Sprachformen; b) Lesen; c) Aufsatz; d) Umgangssprache, bzw. Freie Sprechübungen	Rechnen	Zeichnen	Schönschreiben
36. Woche vom 20./5.—26./5.	Wie in vergangener Woche.	Wortschatz: Ente, Vogel, Mond, Pult, Jacke, Spucknapf, dort, fragen. a) Kenntnis und Anwendung der Umstandswörter da und dort. Wo ist — —? Wo sind — —? z. B. Das Buch ist da. Die Bilder sind dort. Bildung von Sätzchen auf die Frage: Wieviel — sind da? Wieviel — sind dort? Da sind 4 Kugeln. Dort ist 1 Würfel. d) Wie heißen die Tage? Die Tage heißen: Sonntag, Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag und Samstag. Das ist wichtig. Merk dir das!	Zu- u. Wegzählen bis 10 und Kombinationen des Zu- und Wegzählens in diesem Zahlenraume, z. B. $3 + 4 + 2 = 9$ $10 - 3 - 5 = 2$ $5 + 5 - 8 =$ $9 - 6 + 7 =$ usw.	Lebensformen: Pult, Mondviertel und volle Scheibe.	Schreiben von Sätzchen aus der Umgangssprache.
37. Woche vom 27./5.—2./6.	Der Zitterlaut r in Konsonantenhäufungen im Auslaut. rb, rt, rf, rj, rch, rsch, rl, rm, rn, rz. arb, orb, urb usw.	Wortschatz: spielen, fliegen, schwimmen, heute, gestern, morgen, Schaufel, Hobel, Staubkamm. Federstiel, Tintenfaß. a) Anwendung der Negation nicht, z. B. Ich fliege nicht. Du fliegst nicht usw. Die Tinte ist nicht weiß. Das Heft ist nicht schmutzig usw. d) Was ist heute? Heute ist —. Was ist morgen? Morgen ist —. Was war gestern? Gestern war —.	Das Zuzählen als Ergänzen, z. B. $9 + . = 10$ $6 + . = 10$ $3 + . = 10$ usw.	Lebensformen: Schaufel, Hobel, Staubkamm, Tintenfaß.	Wie oben.

38. Woche vom 3./6.—9./6.	Der Zitterlaut r in Konsonantenhäufungen im Auslaut. rzt, rkt, rgt, rmt, rnt, rſt, rbt, rlt, rcht, rſcht. arzt, orzt, urzt usw.	Wortschatz: Schmetterling, Kelch, Nadel, Bügeleisen, Bürste, scharf, spitzig, stumpf. a) Anwendung der Negation: nein, — nicht und der Bejahung: ja, z. B. Schwimmen die Tauben? Nein, die Tauben schwimmen nicht. — Fliegen die Tauben? Ja, die Tauben fliegen. — Bist du faul? Nein, ich bin nicht faul. — Bist du fleißig? Ja, ich bin fleißig. d) Heute ist warm. Gestern war auch warm. Ich bitte um Verzeihung (Vergebung)!	Zerlegen von Zahlen im Zahlenraum von 10, z. B. 2 = 1 + . 3 = 2 + . 3 = 1 + . 4 = 3 + . usw.	Lebensformen: Kelch, Bügeleisen, Bürste.	Wie früher.
39. Woche vom 10./6. bis 16./6.	Der Zitterlaut r in Konsonantenhäufungen im Auslaut. rſt, rſſt, rbſt, rkſt, rgſt, rmſt, rnſt, rlſt, rchſt. arſt, orſt, urſt usw.	Wortschatz: Wolle, Wind, Spatz, Schlitten, Blume, Kleid, Strumpf, Schürze, Brunnen. Glocke, Blitz, Sarg, Gesicht, Essig, süß, sauer, bitter, Bohrer, Feile. a) Gesamtwiederholung. d) Was lernst du? Ich lerne sprechen, lesen, schreiben, rechnen und zeichnen.	Zu- und Wegzählen, Ergänzen und Zerlegen im Zahlenraume von 10.	Lebensformen: Bohrer, Feile.	Wie letztesmal.
40. Woche vom 17./6.—23./6.	Wie in vergangener Woche.	Wortschatz: Holz, Pflug, Egge, Rechen. Sense, Sichel, lang, kurz, Wurst, Zwetschke, Bruder, Schwester, Mensch, Tier, glatt, rauh. a) Gesamtwiederholung. d) Ich esse gern Kirschen. Die Kirschen schmecken mir. Die Zwetschken schmecken mir. Der Apfel schmeckt mir. Ich trinke gern Milch. Die Milch schmeckt mir auch.	Gesamtwiederholung.	Lebensformen: Rechen, Sense, Sichel.	Wie oben.

BESPRECHUNGEN.

Die Schriften des Fröbelforschers Dr. Johannes Prüfer.

Von Max Kirmsse, Anstaltslehrer in Idstein i. T.

Der Kindergarten ist eine Einrichtung, die bereits mehrere Menschenalter hindurch existiert, und der Begründer dieser Anstalt für das vorschulpflichtige Alter, Friedrich Fröbel, ist seit langem ein bekannter Name. Bereits vor fast vierzig Jahren war die Literatur über ihn und seine Bestrebungen so angeschwollen, daß ein Spezialist[1]), angeregt durch eine Preisaufgabe des allgemeinen Erziehungsvereins in Dresden, sich das Thema stellte, alle Druckschriften über Fröbel und seine Ideen in einer mehrbändigen Bibliographie zu sammeln. Außerdem haben bereits vor ihm Dr. W. Lange[2]), H. Pösche[3]), Berta von Mahrenholtz-Bülow[4]), A. Köhler und F. Seidel[5]), A. B. Hanschmann[6]) und in neuerer Zeit Henriette Goldschmidt[7]), Eleonore Heerwart[8]), Dr. E. Pappenheim[9]), H. Reinecke[10]), Hanna Mecke[11]), — um nur einige bedeutendere Namen zu nennen — grundlegende Arbeiten geschaffen, die sämtlich den Zweck verfolgen, den Pädagogen Fröbel ins rechte Licht zu stellen, irrige Ansichten über ihn zu berichtigen, das Wachstum seines Lebenswerkes in aller Welt aufzuzeigen und vor allem seine Gedanken für die unmittelbare Praxis an die Hand zu geben.

Neben den genannten Fröbelschriften, die sich alle in dem Wunsche begegnen, die Idee Fröbels in ihrer Entwicklung und Methodik zu pflegen, entstand in den letzten zwanzig Jahren noch eine besondere Gruppe von Publikationen über den Kleinkindererzieher, nämlich jene, die von Akademikern stammen, welche Fröbel zum Gegenstande ihrer Doktorschriften erwählten. Diese Literatur bedeutet insofern einen Fortschritt, als sie ausschließlich kritisch und damit rein wissenschaftlich gehalten ist. Sie teilt sich in zwei Gruppen: die erstere bemüht sich

---

1) Louis Walter, Die Fröbelliteratur. Zusammenstellung, Inhaltsangabe und Kritik derselben. Dresden 1881. 197 Seiten. — Leider ist von dem auch heute noch wertvollen Werke nur der erste Band erschienen, da der Bearbeiter starb, ehe er es vollenden konnte.

2) Erster Herausgeber von Fröbels gesammelten Schriften in drei Bänden. Berlin 1861 bis 1862.

3) Ursprünglich Mitarbeiter des Levanapädagogen J. D. Georgens, verdient hier besonders seine Schrift Erwähnung: F. Fröbel im Lichte der neueren geschichtspädagogischen Entwicklung. Hamburg 1860. Die Zahl seiner übrigen Arbeiten über den Gegenstand ist nicht gering.

4) Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbels Methode. Berlin 1866. 2. Aufl. 1875. — Das Kind und sein Wesen. Berlin 1868. 2 Hefte. — Gesammelte Beiträge zum Verständnis der Fröbelschen Erziehungsideen. Kassel 1876 bis 1877. 2 Bände usw.

5) Sie haben teils allein, teils gemeinsam mit F. Schmidt insbesondere Schriften für die Praxis herausgegeben.

6) Seine schätzenswerte Biographie: F. Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungsideen in seinem Leben. Nach authentischen Quellen dargestellt. Dresden 1874, erschien 1900 in dritter, bis auf die Neuzeit ergänzter Auflage.

7) Was ich von Fröbel lernte und lehrte. Versuch einer kulturgeschichtlichen Begründung der Fröbelschen Erziehungslehre. Leipzig 1909.

8) Funfzig Jahre im Dienste Fröbels. Erinnerungen. Eisenach 1906. 2 Bände.— H. ist außerdem die Begründerin des offiziellen Fröbelmuseums.

9) Friedrich Fröbel. Aufsätze. Berlin 1893.

10) Friedrich Fröbels Leben und Lehre. Berlin 1895. Band I. Mehr ist nicht erschienen.

11) Abhandlungen zum Verständnis Fr. Fröbels Erziehungslehre. Bamberg 1909 bis 1910. Bisher drei Hefte.— Vergl. auch Fröbelsche Pädagogik und Kinderforschung. Beiträge zur Kinderforschung und Heilpädagogik. Heft 36. Langensalza 1907.

um die philosophische Begründung der Fröbelschen Erziehungsidee, die letztere dient der historischen Vertiefung des Kindergartenpädagogen.

Jene Gruppe wurde begonnen mit einer Abhandlung von F. A. Steglich: „Über die pädagogische Idee Friedrich Fröbels in ihrer philosophischen Begründung durch Frohschammer."[12]) Fröbel, der, wie die Forschung ergeben hat, von einigen namhaften Philosophen stark beeinflußt worden ist, regte spätere Gelehrte dieses Zweiges an, sich mit seinen Lehren auseinanderzusetzen. Namentlich den kühnen Gedankengängen Schellings und seines Schülers K. Ch. Fr. Krause,[13]) verdankt er außerordentlich viel. Hinwiederum haben die so durchtränkten Lehren jüngeren Schriftstellern zur Befruchtung ihrer Systeme gedient, die aber in den Kreisen der zünftigen Fröbelianer nicht genügend beachtet wurden. Derartige philosophische Beleuchtung der Lehre Fröbels gaben beispielsweise der jüngere (J. H. von) Fichte[14]) und F. W. Th. Schliephake.[15]) Im besonderen ist aber Jakob Frohschammer,[16]) Professor der katholischen Theologie, angezogen worden, der als Vertreter einer idealistischen Metaphysik, die als das schaffende, gestaltende Prinzip in Natur und Geist die Phantasie setzt, und sich so mit Fröbel einig wissend, dessen Forderung: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!" abhold aller Gängelei in dem Sinne: „Doch laßt die Kinder Kinder sein!" formuliert wissen will.

Des weiteren sind hier noch die Dissertationen von J. Schulz: „Die philosophische Grundlage der Pädagogik Friedrich Fröbels"[17]) und die von N. Regman: „Friedrich Fröbels Geistesart und Philosophie"[18]) zu nennen, die in erster Linie den Gedanken vertreten, der heute je länger, je mehr zur Geltung gebracht wird: Fröbel ist nicht nur der vielbewunderte Stifter des Kindergartens, sondern er ist der Pädagog, der in seiner „Menschenerziehung"[19]) den Grundsatz verficht: die Erziehung soll entwickelnde Menschenbildung sein!

Auf diesem Boden steht nun auch der Leipziger Pädagog Dr. Johannes Prüfer, der die Reihe der historisch-kritischen Dissertationen eröffnet. Er gehört zur Gruppe jener Lehrer[20]) aus dem Königreich Sachsen, die, aus einem Lehrerseminar hervorgegangen, auf Grund ihrer günstigen Zeugnisse in ihrem Heimatstaate zum akademischen Studium zugelassen werden, sich an der Landesuniversität einschreiben lassen, um meist Pädagogik und Philosophie zu studieren, und ihre Studien dann mit dem Dr. phil. abschließen.

Besonders für die Geschichte der Pädagogik[21]) interessiert, gelang es Prüfer, während der letzten Semester seines Studiums an verschiedenen Orten und Fröbelstätten wichtige Teile des bis dahin völlig unbeachteten handschrift-

[12]) Bern 1898. — Umfangreiche Arbeit: 195 Seiten.

[13]) 1781 bis 1832. — Begründer der „All-in-Gott-Lehre" (Panentheismus).

[14]) Die nächsten Aufgaben für die Nationalerziehung der Gegenwart mit Bezug auf Fröbels Erziehungssystem. Eine kritisch-pädagogische Studie. Berlin 1870.

[15]) Über Fr. Fröbels Erziehungslehre, deren wissenschaftliche Begründung und Fortbildung. Berlin 1871.

[16]) 1821 bis 1893.

[17]) Jauer 1905.

[18]) Hermannstadt 1907.

[19]) Keilhau 1826. — Die von Fröbel und seinen Freunden W. Middendorf und H. Langethal in Keilhau gegründete Erziehungsanstalt in Keilhau beging Pfingsten 1917 das Jubiläum ihres 100jährigen Bestehens.

[20]) [21]) Unter diesen Lehrern befinden sich noch einige hervorragende pädagogische Historiker: z. B. Dr. P. Schumann in Leipzig, der bekannte Heinicke-Biograph, unser verdienter Mitarbeiter, und Dr. Th. Fritzsch in Rochlitz, verdient um die Forschung zur Kenntnis der Philanthropen, namentlich Basedows und auch Herbarts.

lichen Nachlasses Fröbels aufzufinden. Der Einblick in das umfangreiche Material bewies ihm, daß der schon vor ihm eingenommene Standpunkt, in jenem einen tiefgründigen Pädagogen von höchster Eigenart zu erkennen, vollauf zu Recht besteht. Er machte sich darum alsbald ans Werk, Fröbel zu der Anerkennung zu bringen, die ihm bisher noch versagt geblieben war.

Einer kleinen Studie: „Friedrich Fröbels Wirkungsstätten in Blankenburg"[22]), geschrieben im Auftrage des Fröbelvereins, ließ er bald darauf eine weitere, seine Doktorarbeit, folgen: „Die pädagogischen Bestrebungen Friedrich Fröbels in den Jahren 1836—1842"[23]). In dieser Schrift stellt Prüfer sich das Ziel, darzulegen, wie Fröbel in der umrissenen Zeitspanne eine Neufundierung des gesamten Erziehungswesens begann, aus der das Dauernste Fröbelscher Pädagogik, die Idee des Kindergartens, erwachsen ist. Auf der Grundlage einer, seinerzeit auftauchenden, nationalen Strömung, die der schon genannte Philosoph Krause in die Worte kleidete, daß jetzt „der Anfang des dritten Hauptlebensalters der Menschheit, des Alters der Reife, erschienen sei", ergaben sich die Fragen einer Höherbildung der Menschheit von selbst. Fröbel, von diesen Ideen aufs tiefste bewegt, fühlte nun den Drang in sich, die Menschheit, in erster Linie sein deutsches Volk, auf diese erstrebte Stufe hinaufzuheben. Die philosophisch-pädagogischen Grundanschauungen Fröbels ruhen auf dem Nachkantianismus und klingen an Fichte, Schleiermacher, Schelling, Hegel, und, wie immer wieder zu betonen ist, an Krause an. Nach der Besprechung dieser Voraussetzungen für das Verständnis der pädagogischen Bestrebungen tritt dann Prüfer an die genetische Darstellung der Fröbelschen Ideen und Unternehmungen heran, die er ausführlich erörtert. Sie gipfeln in einem Satze, der sich in Fröbels Tagebuche vom Jahre 1836 findet, und der auch heute noch eine brennende Tagesforderung bildet: „Wollen wir die Menschheit auf eine höhere Bildungs- und Lebensstufe erheben, so müssen wir . . . das reine, echt göttliche Familienleben . . . ins Dasein rufen." Soviel über die Doktorschrift Prüfers.

In einer neuen Schrift „Vorläufer Fröbels"[24]) beschäftigte sich Prüfer dann mit jenen Pädagogen, die seit der Zeit des Humanismus und der Reformation mit einer mehr oder minder planmäßigen Pflege des frühesten Kindesalters sich befaßten, selbstredend zumeist in theoretischen Erwägungen sich erschöpfend. Das deutsche Bildungswesen, das zu einem guten Teile der Reformation der Kirche seine Erneuerung verdankt, hat sich von oben nach unten entfaltet, und zwar so, daß die Neugestaltung mit den Universitäten begann, denen Lateinschule und humanistisches Gymnasium folgten. Die folgenden Jahrhunderte zeitigten dann die Realanstalten, nach manchen früheren, vergeblichen Anlaufen die allgemeine Volksschule und endeten mit der Angliederung des Kindergartens.

Altertum und Mittelalter weisen keine Männer auf, bei denen sich Ideen im Sinne der Fröbelschen Kleinkindererziehung nachweisen ließen. Der erste Theoretiker der deutschen Pädagogik war Konrad Bitschin[25]), Stadtschreiber

---

[22]) Leipzig 1908.

[23]) Berlin 1909. — Die Abhandlung Prüfers gab nun bald einem Kollegen die Anregung, als Fortsetzung der begonnenen historisch-kritischen Bearbeitung Fröbels, über das bisher strittige Verhältnis Fröbels zu Pestalozzi Klarheit zu schaffen, und so entstand eine neue wertvolle Dissertation: Friedrich Fröbels Beziehungen zu Pestalozzi in den Jahren 1805 bis 1810 und ihre Wirkungen auf seine Pädagogik von Dr. R. Stiebitz, Leipzig 1913, die auch bisher fast nur ungedruckte Handschriften verwertet.

[24]) Pädagogisches Magazin. Heft 461. Langensalza 1911. — Ein Teil des Materials wurde vorher veröffentlicht in der Zeitschrift: „Kindergarten," Jahrg. 1910, S. 103 ff.

[25]) Er ist erst in neuerer Zeit bekannt geworden; die einzige, ausgiebige Darstellung seines Lebens ist enthalten in R. Galle, Konrad Bitschins Pädagogik. Gotha 1905.

in Kulm, später Geistlicher in Thorn, zwischen 1430 und 1472. Er verfaßte eine große Enzyklopädie „De vita conjugali", in deren vierten Buche die Erziehung der Knaben vom ersten bis zum einundzwanzigsten Jahre abgehandelt und in dessen 15. Kapitel auch ein Versuch über die früheste Kinderpädagogik geboten wird. Die Ausführungen Bitschins entstammen leider nur aus Lesefrüchten und sind kein Resultat eigener Beobachtungen.

Fast ähnlich sind die Anschauungen des Amos Comenius zu bewerten, wie sie sich in seiner „Didactica magna" und im „Informatorium der Mutter Schul" vorfinden. Auch er zeigt zu wenig praktisches Verständnis für das Wesen und die Bedürfnisse der kindlichen Seele. Zudem sind von dem für die Mütter bestimmten Informatorium wohl nur wenig Exemplare verbreitet gewesen.

Die befreiende Tat bildete erst J. J. Rousseails „Emil". In diesem bekannten Buche, das erheblich über Comenius[26]) hinausgeht, wird die Entwicklung der Kindesnatur[27]) eingehender dargestellt.

Des weiteren untersucht nun Prüfer die Stellung des aus dem Gedankenkreise des „Emil" hervorgegangenen Philanthropinismus (Basedow, Salzmann, Campe, Wolke) zur Kleinkindererziehung, um dann eine Gruppe von Pädagogen zu kennzeichnen, die bereits nach anderer Seite hin eine Auferstehung gefeiert haben: J. H. G. Heusinger[28]) und B. H. Blasche[29]), in deren Schriften endlich das vorhanden ist, was Fröbel weiter entwickelt hat. Ob er von ihnen abhängig war, sieht Prüfer als unbewiesen an, zumal die Anschauungen Fröbels auf einem anderen Grunde ruhen, als z. B. die Heusingers, trotzdem dessen Schriften jenem bekannt waren. Näher als Heusinger rückt Blasche durch die Empfehlung seiner „Spiele und Beschäftigungskabinette für Kinder von 3 bis 6 Jahren" an Fröbel heran. Daß schließlich auch Pestalozzi als ein Vorläufer des Kindergartenpädagogen zu würdigen ist, zumal beide sich persönlich nahe standen, ist selbstverständlich. Damit schließt das inhaltreiche Schriftchen[30]).

[26]) Vergl. auch E. Kaumann, J. A. Comenius und J. J. Rousseau, ihre verschiedenartige Wertung des kindlichen Lebens. Inaug.-Diss. Borna-Leipzig 1909.

[27]) Vergl. hierzu: P. Schneider, Rousseaus Kenntnis der Kindesnatur. Pädagogisches Magazin. Heft 444. Langensalza 1911. — I. Terwiel, Rousseaus Ansichten über die geistige Entwicklung des Kindes und die heutige Kinderpsychologie. Inaug.-Diss. Münster i. W. o. J.

[28]) Vergl. A. Teuscher, Joh. Heinr. Gottlieb Heusinger als Pädagog. Pädagogisches Magazin. Heft 459. Langensalza 1911.

[29]) Vergl. W. Osterheld, Bernhard Heinrich Blasche. Sein Leben und seine Lehre. Pädagogisches Magazin. Heft 363. Langensalza 1909.

[30]) Im Anschluß hieran möchte ich noch folgende Mitteilungen machen: I. D. Georgens — vergl. Kirmsse, Drei Vorkämpfer der Kinderforschung vor fünfzig Jahren. Zeitschrift für Kinderforschung. 13. Jahrg. 1908. S. 307 bis 315 und R. Rißmann, Deutsche Pädagogen des 19. Jahrhunderts. Berlin 1910. S. 162 bis 171 —, dessen Briefe zu einem kleinen Teile in meinem Besitze sich befinden und der Rißmann beim Sammeln des Materials zu seinem Buche: Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland. Gotha 1882 behilflich war, hatte selbst Erhebungen über Vorläufer Fröbels angestellt. Auf einer Karte an Rißmann vom 18. 6. 1881 schreibt er: „Über einen anderen achtbaren Vorgänger Fröbels — Professor Weigel in Jena — gibt Bartholomäi im Zillerschen Jahrbuch interessante Nachrichten, welche die Fröbelianer seiner Zeit sehr verschnupften. Nach meinen neuesten Entdeckungen kommt der Name „Kindergarten" schon im Jahre 1818 als Titel einer pädagogischen Zeitschrift, die in Dresden erschien, vor und das „geometrische Ausschneiden", das gleichfalls bis jetzt als eine Erfindung Fröbels galt, in Horstigs „Kinderalmanach auf das Jahr 1804". Ob beide Schriften zu Heusinger eine Beziehung haben, wird noch festzustellen sein. Bezüglich des erwähnten Weigel handelt es sich um den Mathematiker Erhard Weigel, 1625 bis 1699, seit 1653 Professor in Jena, der in seinem System den Denk- vom Werkwillen unterscheidet. Vergl. Fr. Bartholomäi in der Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. 9. 1871. — Von der Zeitschrift „Kindergarten" scheint man bisher keine genauere Kunde zu haben. Kirmsse.

Da im Jahre 1911 das preußische Kultusministerium in seinen Bestimmungen über die den Frauenschulen angegliederten Kurse zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen und Jugendleiterinnen ausdrücklich eine Einführung der Schülerinnen in die Lehren der Pädagogen fordert, die bereits in der Vergangenheit mit Kleinkindererziehung sich beschäftigten, ließ Prüfer in Diesterwegs deutschen Schulausgaben „Quellen zur Geschichte der Kleinkindererziehung“ [31]) als 28. Band erscheinen. Die Zusammenstellung, die ausdrücklich einem wissenschaftlichen Bedürfnis nicht entsprechen will, ist insofern aber auch für den Forscher von Wert, als sie neben Teilen aus dem oben erwähnten Bitschin-Buche, Heusingers längst vergriffenes Schriftchen „Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes beschäftigt zu sein“, nach der Originalausgabe [32]) von 1797 wiedergibt und Fröbels „Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kindergartens“ vom Jahre 1840, der sonst auch nicht leicht zugänglich ist. Sonst sind in den „Quellen“ noch vertreten: Comenius, Rousseau. Salzmann, Pestalozzi, Herbart, Jean Paul und Middendorf.

Nachdem die Fröbelforschung zahlreiches, bedeutsames Material zutage gefördert hatte, ershien es dringend notwendig, eine neue Biographie des Thüringer Pädagogen zu schaffen. Die Gelegenheit bot sich, als das Werkchen der verstorbenen Adele v. Portugall: „Friedrich Frröbl, sein Leben und Wirken“ [33]) vergriffen war. Der berufene Mann hierzu war Prüfer, der unter dem Titel „Friedrich Fröbel“ [34]) in kurzen Strichen ein neues Gesamtbild von ihm entwarf.

Als seinerzeit Fröbel daranging, seine Ideen als Druckschriften in die Welt hineinzusenden, da fand er selten einen Verleger für seine Werke, kaum. daß sie in Kommission genommen wurden. Aus diesem Grunde mußte er sie im Verlage der Anstalt, d. h. auf seine eigenen Kosten erscheinen lassen, was zur Folge hatte, daß meist nur eine kleine Auflage [35]) gedruckt werden konnte. Dadurch sind die Originalausgaben Fröbels so rar geworden, daß sie nur selten im Antiquariatsbuchhandel auftauchen, und wenn es ja einmal der Fall ist, dann sind die Preise unerschwinglich hoch. Zu einer gesuchten Rarität. namentlich auch für Liebhaber, waren die „Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitlebens. Ein Familienbuch von Friedrich Fröbel. Blankenburg bei Rudolstadt, die Anstalt zur Pflege des Beschäftigungstriebes der Kindheit und Jugend“ geworden, gesucht wegen ihrer originellen Ausstattung, in deren Lieder, Bilder und Anmerkungen sich das Kindesleben wiederspiegelt, wie es Fröbel sich gedacht hatte. Auch diese Gabe des Kinderfreundes hat Prüfer in einer originalgetreuen, mit den zahlreichen alten Stichen geschmückten Quartausgabe unter dem Titel: „Friedrich Fröbels Mutter- und Koselieder“ [36]) neu erscheinen lassen. Um das Werk allen Freunden der Sache nahezubringen, fügte er noch eine gehaltvolle Schlußbetrachtung: „Der Geist, aus dem das Werk geboren“ bei, eine Arbeit, aus der man so ganz entnehmen kann, wie tief ihr Verfasser in den Geist Fröbels eingedrungen ist.

[31]) Frankfurt a. M. und Berlin 1913.

[32]) Die dritte (letzte) veränderte Auflage von Heusingers Schrift ist — sozusagen als Ergänzung — in Dr. A. Teuscher und Th. Franke, Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule. Koehlers Lehrerbibliothek. Leipzig 1913. S. 5 bis 25 enthalten.

[33]) In der Sammlung: Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 82, Leipzig 1905.

[34]) In der eben genannten Sammlung. Leipzig 1914.

[35]) Diese Kalamität ist besonders bei den von Fröbel herausgegebenen Zeitschriften zu beobachten, die nach kurzer Lebensdauer ihr Erscheinen wieder einstellen mußten.

[36]) Bei E. Wiegandt erschienen. Leipzig 1911. — Die zweite Auflage konnte bereits 1915 erscheinen.

Von Prüfers Aufsätzen, deren er nicht wenige veröffentlichte, seien hier nur die bedeutendsten zur Kenntnis Fröbels namhaft gemacht: „Fröbel, Friedrich“ [37]), „Friedrich Fröbel und die Arbeitsschulidee“ [38]), „Friedrich Fröbels Verwandtenkreis und seine Vorfahren“ [39]), „die echte Idee des Kindergartens nach Fröbel“. [40]) In allen diesen Abhandlungen beweist der Verfasser seine dominierende Kenntnis auf dem fraglichen Gebiete.

Für die weitere Verwertung des umfangreichen Fröbel-Nachlasses,[41]) der sich teils in Berlin, teils in Keilhau und teils in Blankenburg befindet, ist es von großer Bedeutung, daß die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte in Berlin vor mehreren Jahren den Plan einer historisch-kritischen Fröbelausgabe aufnahm, der inzwischen bereits weit gediehen ist, wenn auch der Krieg eine Verzögerung hat eintreten lassen. Die von der Gesellschaft herausgegebene, in ihrer Art einzig dastehende Sammlung: Monumenta Germaniae Paedagogica, die in mehr als fünfzig umfangreichen Bänden unzählige Dokumente zur Geschichte der deutschen Pädagogik in vorzüglicher Bearbeitung enthält, u. a. auch in einer Reihe von Bänden das historische Material über Pestalozzi vereint, wird nun auch Fröbel die gleiche Ehre erweisen. Die drei hervorragendsten Fröbelkenner der Gegenwart, neben Prüfer, Prof. Dr. Lehmann in Posen und Prof. Dr. Wächter in Keilhau [42]) teilen sich in die Aufgabe, den Plan zu verwirklichen. Vorgesehen sind zwei Abteilungen von insgesamt acht Bänden. Diese werden sämtliche, irgendwie wertvollen Druckschriften mit Einschluß der Reden, Entwürfe zu Schriften usw. und Briefe Fröbels enthalten, und zwar voraussichtlich in dieser Reihenfolge:

1. Bd. Gesamteinleitung und Fröbels Menschenerziehung vom Jahre 1826.
Herausgeber: Prof. Dr Lehmann.

2. Bd. Fröbels Schriften von 1820– 1835.
Herausgeber: Prof. Dr. Wächter.

3. 4. Bd. Fröbels Schriften von 1836– 1852.
Herausgeber: Dr Prüfer.

5. 6. Bd. Fröbels Briefe von der frühesten Jugend bis 1835.
Herausgeber: Prof. Dr. Wächter.

7. 8. Bd. Fröbels Briefe von 1836—1852.
Herausgeber: Dr. Prüfer.

Nach Ablegung seiner Staatsprüfung und mehrfacher Tätigkeit an verschiedenen Reform- und Realinstituten kam Prüfer im Sommer 1910 nach Leipzig. Es erging nun an ihn der Ruf, an der Gründung der von Frau

---

[37]) Enthalten in der Enzyklopädie: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Herausgegeben von H. Gunkel, O. Scheel und F. M. Schiele. II. Bd. Tübingen 1910. Sp. 1086 bis 1090.

[38]) Die Arbeitsschule. 28. Jahrg. 1914. S. 65 bis 77.

[39]) „Kindergarten,“ Monatsschrift für entwickelnde Erziehung usw. 55. Jahrg. 1914. S. 161 ff und S. 200 ff.

[40]) Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik. Jahrg. 1914. S. 592 bis 597.

[41]) Vgl. Dr. R. Bitterling, der Berliner Fröbelnachlaß. Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 1. Jahrg. 1911. S. 206 bis 222.

[42]) Die Erziehungsanstalt in Keilhau, die einzige Gründung Fröbels, die sich bis heute erhalten hat, befindet sich noch jetzt im Besitze von Gliedern seiner Familie. Sie blüht und gedeiht noch immer im Sinne ihres Stifters und konnte sogar mitten im Weltkriege das 100jährige Jubiläum ihres Bestehens feiern. Vgl. Keilhau 1817—1917. Festschrift der Erziehungsanstalt zu Keilhau zur Hundertjahrfeier gewidmet von dem Bunde ehemaliger Keilhauer. Leipzig 1917. Hierin auch ein Aufsatz von Dr. Prüfer: Friedrich Fröbel. Ein Gedenkblatt. S. 35 bis 38.

Henriette Goldschmidt und Geheimrat Prof. J. Volkelt geplanten Hochschule für Frauen[43]) mitzuwirken. Da es schon immer sein Wunsch gewesen war, die Vorbereitung der Frau auf ihren mütterlichen Beruf — ebenfalls eine grundlegende, pädagogische Idee Fröbels — praktisch vertiefen zu helfen, so sagte er zu. Er wurde beauftragt, Vorlesungen und Übungen über Erziehungskunde und Kinderpsychologie zu halten; auch übertrug man ihm die Verwaltung der gesamten Hochschule. Prüfer wandte sich nun mit ganzer Kraft dem Ausbau der gesamten Kleinkinderpädagogik zu. Er wurde in diesem Beginnen noch dadurch bestärkt, daß trotz allgemeiner Anerkennung der vorschulpflichtigen Erziehung diese noch immer manches zu wünschen übrig läßt. Insbesondere lag ihm daran, die wichtigsten Faktoren der Kleinkindererziehung einer kritischen Betrachtung zu unterwerfen, um festzustellen, was auf diesem Gebiete eigentlich vorhanden und was davon brauchbar ist, um so die Richtlinien für die Weiterentwicklung des Gebietes zu gewinnen. Seine Vorlesungen an der Hochschule für Frauen veranlaßten ihn, angesichts des Mangels an kleinkinderpädagogischen Arbeiten in der Gegenwart, eine wissenschaftliche Beleuchtung der Erziehung des vorschulpflichtigen Kindes zu geben.

Diese Darstellung erschien unter dem Titel: „Kleinkinderpädagogik.“[44]) Prüfer war sich bei Erscheinen des Buches bewußt, „daß dieser erste Versuch .... noch zahlreicher Ergänzungen und Berichtigungen bedarf.“ Vielleicht möchte mancher Leser ohne weiteres annehmen, daß die Zahl der Schriften über das kleine Kind und seine Behandlung nicht gering sein könne; dem ist aber nicht so. Wohl besitzen wir seit langen Jahren eine umfangreiche Literatur über die physische und diätetische Erziehung etwa im Sinne Hufelands „Guter Rath an Mütter“[45]), L. W. Mauthners „Kinderdiätetik“[46]), um nur zwei der klassischen Publikationen zu nennen, aber die Schriften über Kinderziehung und -bildung des frühesten Jugendalters verfolgen einen einseitigen Intellektualismus, der Kinder in ihrer harmonischen Entwicklung mehr schädigt als fördert.

Also hier will das Buch Prüfers Wandel schaffen. Es besteht aus einem historischen und aus einem theoretisch-praktischen Teile.

Die Geschichte der Kleinkinderpädagogik eröffnet der Verfasser, ähnlich wie in dem schon besprochenen „Quellenbuche“ mit einer Auswahl von Gedanken hervorragender Schriftsteller, die wiederum mit Bitschin anheben und mit Fröbel schließen. Neu ist in der Reihe der neuen Pädagogen Johann Jakob Wagner[47]), ein indirekter Schüler Pestalozzis, der in seinen Werken: „Philosophie der Erziehungskunst“[48]) und „System des Unterrichtes oder Enzyklopädie und Methodologie des gesamten Schulstudiums“[49]), ähnlich wie Comenius, die Mutterschule als die Grundlage der folgenden Bildungsstätten betrachtet; im übrigen hat er als ein weiteres Glied auf dem Wege zu Fröbel zu gelten.

Als Anhang zu diesem Teile bespricht Prüfer noch die Entstehung von Anstalten für die früheste Erziehung: die Spielschulen, die Kleinkinderbewahr-

[43]) Vergl. Vom Kindergarten zur Hochschule für Frauen. Eine Denkschrift von Henriette Goldschmidt. Leipzig 1913. 2. Aufl.

[44]) E. Meumann, A. Möbusz, H. Walsemann, Die Pädagogik der Gegenwart. VIII. Bd. Leipzig 1913.

[45]) Berlin 1799. Viele Auflagen.

[46]) Wien 1852. Bedeutsame Schrift. Mehrere Auflagen. — Über Mauthner vergl. Zeitschrift f. Kinderforschung. 13. Jahrg. 1908. S. 309.

[47]) 1775 bis 1841 Professor in Würzburg, Anhänger Schellings.

[48]) Leipzig 1803.

[49]) Aarau 1821. 2. Aufl. Ulm 1848.

anstalten und die Kindergärten. An der Hand einer reichhaltigen Literatur[50]), die den geschulten Kenner verrät, erörtert er diese Institute in bezug auf ihre Zwecke und ihren Wert, wobei Fröbels Gründung nochmals eingehend behandelt wird.

Der zweite Teil beginnt mit einer allgemeinen Grundlegung der Erziehung überhaupt, insbesondere ihr Wesen und ihr Ziel ins Auge fassend.

Hierauf wird der Versuch unternommen, die früheste Erziehung auf zwei Fundamentaltatsachen aufzubauen, und zwar auf die durch Vererbung mächtigen, entwicklungfördernden Triebe des Kindes und auf die Suggestionskraft der Umgebung. Die ersten höheren Regungen der kindlichen Seele offenbaren sich im Spiel. Prüfer, dessen Ausführungen hier wie bei aller weiteren Darstellung die moderne Forschung kritisch heranziehen, nimmt hier mit K. Groos an, daß die Spiele ausschließlich auf innere Anreize im Individuum zurückzuführen sind, also auf Anreize ohne jeden Nebenzweck. Der allgemeinste Trieb, der sich im Spiel offenbart, ist der Tätigkeits- und Beschäftigungstrieb. Folglich muß namentlich dem spontanen Spiel viel Freiheit gewährt werden. Die vielumstrittene Frage über die Bedeutung des Gesanges als Erziehungsmittel hält Prüfer vorläufig noch für unlösbar, da es an entsprechenden Beobachtungen durchaus fehle. Was die Sache an und für sich kritisch gestalte, sei der Umstand, daß es an poetischen Kinderliedchen fehle, da die Schöpfungen Erwachsener niemals das kindliche Gemüt voll zu begeistern vermöchten. Auch hier soll man die Kinder möglichst selbst finden lassen. Hier scheint der Verfasser wohl ein wenig zu scharf zu urteilen. Das Richtige liegt hier sicher in der Mitte. Poetisch veranlagte Erwachsene dürften zusammen mit ebenso begabten Kindern sicher manchen guten Vers schaffen.

Neben dem Spiel, das in erster Linie auf Darstellung und Entfaltung des kindlichen Innenlebens beruht, muß aber auch die Beschäftigung als etwas mehr von außen Kommendes hinzutreten, die besonders auch dem Erwerb von Kenntnissen dient. Außer auf die Ideen Fröbels, deren Gaben der Verfasser besonders geeignet hält, stützt er sich auch auf die Forderungen Czernys[51]) hinsichtlich der Anleitung der Kinder zum eingehenden Beobachten, dessen Kultur planmäßig betrieben werden muß, und auf die herzerfrischenden Schriften Göbelbeckers[52]).

Eine ganze Anzahl Beschäftigungen, wie auch eine Menge Bewegungsspiele, sind für das Kind nur dann möglich, wenn es mit Kameraden sich ergehen kann, eine Lebensäußerung, über deren pädagogischen Wert Prüfer sich erschöpfend und zugleich zustimmend äußert.

Da dem Kinde auch reine geistige Anregung geboten werden muß und Verfasser mit E. v. Sallwürk das dritte und vierte Lebensjahr als das eigentliche Märchenalter anerkennt, so redet er besonders der Verwendung des Märchens das Wort. Auch hier haben ihm namentlich die Untersuchungen K. Schröckes[53])

[50]) Wenn auch ein großer Teil der aufgeführten älteren Literatur keine fortschrittlichen Gedanken offenbart, einige Schriften hätten aber doch auf ihren Gehalt eingehender untersucht werden dürfen, so: Wilderspin, Über die frühzeitige Erziehung der Kinder, eine englische Schrift, die der Wiener Kaufmann I. Wertheimer ins Deutsche übersetzte — Wien 1826, 2. Aufl. 1828, — und mit sehr beachtenswerten Zusätzen versah, die das englische Original teilweise scharf kritisieren und den Stoff überhaupt vertiefen. Nach dem Beispiel von Jurendes „vaterländischen Pilger für 1826“ empfahl Wertheimer auch die Verwendung des Sandberges. Wertheimer war auch der Mitbegründer der ersten Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen in Wien in Verbindung mit der von ihm geschaffenen israelitischen Kinderbewahranstalt.

[51]) Der Arzt als Erzieher des Kindes. 3. Aufl. Leipzig 1911.

[52]) Jugendlust und ähnliche Schriften des Verfassers.

[53]) Märchen und Kind. Leipzig 1910.

Direktiven an die Hand gegeben, die er für seine Zwecke entsprechend zu nutzen verstand.

Eine mehr negative Seite des kleinen Kindes, die Kinderlügen, wird im folgenden Abschnitte einer eindringenden Betrachtung unterzogen und ins rechte Licht gestellt. Die Lügen der Jugend sind zu einem erheblichen Teile psychologisch verständliche Erinnerungstäuschungen, phantastische Aussagefälschungen oder reflexartige Abwehrhandlungen. Verlegenheits-, Not- und Angstlügen der Kleinen werden durch die Verbannung der Furcht aus der Erziehung vermieden. Hingegen helfen gutes Beispiel, maßvolle Erziehung und ein dauerndes Vertrauensverhältnis Verstandes-, Trotz- und Gewohnheitslügen erheblich vermindern.

Wie zur Wahrheit, bildet die positive Gewöhnung im Leben des kleinen Kindes eine fruchtbare pädagogische Aufgabe. Im Gegensatz zu ihr steht die Strafe, mit der Prüfer die Reihe der besprochenen Erziehungsgrundsätze abschließt. Neue Maximen stellt er hier nicht auf, sondern verweist, wie auch sonst des öfteren, auf A. Matthias'[54]) bekanntes Buch.

Den Schluß des Buches bilden einige Forderungen zur Verbesserung der Kleinkindererziehung. In diesem Sinne werden folgende Maßnahmen für unbedingt notwendig erachtet:

1. Die Kleinkinderpädagogik muß auf eine wissenschaftliche Basis gestellt werden, damit ihre Behandlungsweise der Willkür und Zufälligkeit entzogen werden.

2. Die Mütter müssen entschieden mehr als bisher für ihre verantwortungsvolle Tätigkeit vorbereitet und in ihr unterstützt werden.

3. Die öffentlichen Einrichtungen für Kleinkindererziehung sind wirksamer zu organisieren und unbedingt einer gewissen behördlichen Kontrolle zu unterwerfen.

Der Verfasser ist der Meinung, daß alle experimentellen, statistischen und rein psychologischen Beobachtungen nicht ausreichen, um die praktische Erziehung so zu fördern, wie es wünschenswert wäre. Er verlangt als notwendige Ergänzung die Bereitstellung von wertvollen Erziehungserfahrungen, mit deren Hilfe es ermöglicht wird, die Nachwirkungen bestimmter Einflüsse auf das Kind im Voraus mit Sicherheit übersehen zu können. „Es muß also einmal der Versuch unternommen werden, eine große Anzahl Kinder, die unter den verschiedensten erzieherischen Maßnahmen und Einflüssen aufwachsen, nach bestimmten Prinzipien planmäßig von ihrer Geburt bis etwa zu ihrer Volljährigkeit zu beobachten." Diese Forderung fällt aber in das von Prüfer ein wenig unterschätzte Gebiet der Kinderpsychologie (Kinderforschung) und ist ein Grundsatz, den schon vor langen Jahren Georgens[55]) in seinen Levanaschriften aufgestellt hat. Auch das geforderte Archiv für Erziehungserfahrungen ist vor zwanzig Jahren von Dr. O. Chrisman in seiner Jenaer Dissertation[56]), in dem „Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes" auf breiter Grundlage entwickelt worden. Ebenfalls zu erwähnen sind hier die Bestrebungen Trüpers, wovon die Jahrgänge der Zeitschrift für Kinderforschung Zeugnis ablegen. Gewiß, es läßt sich immer noch mehr tun, und gerade jetzt, wo der Krieg so tiefe Wunden geschlagen hat, ist die gesamte Arbeit am Kinde noch nachhaltiger zu betreiben. Darum ist die Bedeutung einer planmäßigen Ein-

[54]) Wie erziehen wir unsern Sohn Benjamin? München. 8. Aufl. 1911.
[55]) Siehe w. oben.
[56]) Paidologie. Jena 1896. — Die Schrift ist bereits sehr selten geworden.

führung der Frau, der Mutter in die Kinderforschung, wie sie Fröbel und Henriette Goldschmidt erhoben, und wie sie Prüfer in einem durchaus fortschreitenden Sinne vertritt, von größter Wichtigkeit, und es ist durchaus anzuerkennen, daß der letztere die Verwirklichung gerade dieser Aufgabe mit einem Verständnis betreibt, das gestattet, gute Erfolge zu erwarten.

Dabei ist aber noch eins zu beachten. Neben dem schlechthin normalen Kinde ist auch das psychopathische, geistig minderwertige Kind möglichst in frühester Jugend genau zu erkennen, um es sachgemäß behandeln zu können. In einer Neuauflage der „Kleinkinderpädagogik" dürfte darum ein Kapitel[57]) über die Heilpädagogik nicht fehlen.

Über das Archiv für Erziehungserfahrung[58]) in seiner Bedeutung für die Pädagogik, wie es auf Befürwortung Prüfers an der Leipziger Frauenhochschule errichtet wurde, hat er selbst berichtet, so daß es sich erübrigt, hier darauf einzugehen. Hingegen verdient darauf hingewiesen zu werden, daß er auch zur Kritik der Montessori-Methode[59]) sich geäußert und den Wert dieser sogenannten „neuen Errungenschaft" auf das rechte Maß zurückgeführt hat. Er vergleicht ganz richtig die Freiheit der Kinder in den Montessoriheimen mit der der Fabrikarbeiter, die in freier Selbstbestimmung die Art der Arbeit sich wählen können, die aber dann Tag für Tag an demselben Material dieselben rein mechanischen Handgriffe vornehmen müssen. Also nicht die Freiheit des selbständig schaffenden Geistes, der den Stoff nach seinem Sinne gestalten will. Diese höhere Freiheit aber vertritt Fröbel, über den sich die italienische Ärztin so selbstbewußt erhebt.

Der Weltkrieg hatte auch Prüfer hinaus aufs Schlachtfeld geführt, wo er verwundet wurde. Kaum genesen, ist er zu seiner Arbeit zurückgekehrt, deren Vertiefung und Ausbau er damit begonnen hat, neben seinen übrigen Aufgaben, im Verein mit bekannten Wissenschaftlern und Praktikern, eine „Deutsche Gesellschaft zur Förderung häuslicher Erziehung"[60]) zu gründen, die in zweifacher Weise die wichtigsten der vorhandenen pädagogischen Gedanken und Grundsätze der Allgemeinheit zu vermitteln strebt. Einmal will die Gesellschaft alle brauchbaren Grundsätze und Erziehungserfahrungen sammeln, um sie dann durch eine geeignete Zeitschrift[61]), durch Elternberatungsstellen, durch

---

[57]) In einer Besprechung des Prüferschen Buches — Zeitschr. f. d. Behandlung Schwachsinniger, 36. Jahrg. 1916. S. 136 — habe ich auf eine Ergänzung nach dieser Seite hin bereits aufmerksam gemacht; der Erfolg ist insofern bereits zu buchen, als die gleiche Zeitschrift, 37. Jahrg. 1917, S. 34, meldet: „Leipzig. An der Frauenhochschule ist die Gründung eines heilpädagogischen Kindergartens geplant." Die Initiative für dieses Vorgehen ist sicher auf eine Befürwortung vonseiten Prüfers erfolgt und es ist vorauszusehen, daß eine derartige Einrichtung an der Frauenhochschule einen Fortschritt auch auf dem Gebiete der Kleinkindererziehung bedeuten wird. — Vergl. auch Prof. Th. Ziehen, Die Erkennung und Behandlung leichter Schwachsinnsformen in den Kindergärten. Kindergarten. Monatsschrift. 57. Jahrg. 1916. S. 230 bis 235.

[58]) Zeitschrift für Kinderforschung. 19. Jahrg. 1914. S. 711 bis 713.

[59]) Archiv für Pädagogik. 3. Jahrg. Heft 1. S. 21 bis 24.

[60]) Vergl. den offiziellen Aufruf vom 1. Mai 1917. Die Geschäftsstelle befindet sich Leipzig, Königstraße 20[I].

[61]) Die Erziehungspraxis. Vierteljahrsschrift für Eltern. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von Dr. J. Prüfer. — Zeitschriften mit ähnlichen und gleichen Zielen hat es bereits viele gegeben, sie sind längst wieder eingegangen. Vor zehn Jahren erschien in Hannover: „Das Kind." Monatsschrift für Kinderpflege, Jugenderziehung und Frauenwohl von Dr. E. Neter herausgegeben. Dann die vorzüglich von F. Küppers redigierte Deutsche Elternzeitschrift, Blätter für häusliche Erziehung, die von 1910 bis 1914 in Langensalza herausgekommen ist, aber leider infolge des Krieges aufgegeben werden mußte. In Österreich ging es ähnlich. Hier gab von 1900 bis 1902 der bekannte Frauenbildner Prof.

Beeinflussung der Tagespresse, durch Vorträge und durch Herausgabe guter Erziehungsschriften Eltern und Erziehern zugänglich zu machen.

So kämpft Prüfer in vorderster Linie, ein verständnisvoller Interpret seines Meisters Fröbel, um die wissenschaftliche und praktische Vertiefung der Kleinkinderpädagogik. Die von ihm aufgestellten Richtlinien, wie er sie in der Gegenwart für nutzbringend erachtet, dürften ihm die Zustimmung der Interessenten, und nicht zuletzt auch der Spezialpädagogen, eintragen. Wir werden seinerzeit auf die Resultate zurückkommen und empfehlen einstweilen das Studium der einschlägigen Schriften.

Nachschrift. Seit die vorstehenden Sätze niedergeschrieben wurden, sind weitere zwei Schriften Prüfers erschienen, über die noch einige Worte gesagt sein mögen.

In den „Quellen zur Geschichte der Erziehung", herausgegeben von Dr. R. Dinkler, enthält das achte Bändchen Stücke von „Friedrich Fröbel" [62]). Auch hier bemüht sich der Bearbeiter, dem Pädagogen Fröbel in seiner Gesamtheit gerecht zu werden.

Von besonderer Bedeutung ist die gleichsam einem Bekenntnis für die nächste Zukunft gleichende Studie: „Theorie und Praxis in der Erziehung. Ein Buch zur Vertiefung pädagogischen Denkens." [63]) Das gewiß nicht leichte Verhältnis zwischen Theorie und Praxis festzustellen ist wohl ein schwieriges, aber dennoch ein notwendiges Problem, denn es bildet die Grundlage für den Erfolg des Erziehers. Darum möchte der Verfasser dem ernstlich strebenden Erzieher einen Führer an die Hand geben, mit dessen Hilfe er die Orientierung und Wertung der beiden Seiten seines Berufes leichter gewinnen kann. In Prüfer vereinigen sich Praktiker und Theoretiker aufs beste. Im einleitenden Kapitel gibt er eine Besprechung der pädagogischen Idee an sich. Die Priorität, die Idee der Erziehung am klarsten und schärfsten erkannt zu haben, billigt der Autor natürlich Fröbel zu und ergänzt dessen Gedankengang, soweit das notwendig wird, durch Natorps Sozialpädagogik. Die Pädagogik als Wissenschaft hat nicht die Aufgabe, die Maßnahmen der Praxis wissenschaftlich unmittelbar zu fundieren, sondern ihr Eigenwert besteht darin, daß sie sich zu einer deskriptiven Wissenschaft entwickelt. In dem Kapitel über die praktische Erziehung verbreitet sich Prüfer über das Wesen des Erziehungsvorganges, über die Kritik der für die Praxis bestimmten Literatur, zeigt Vererbung und Umwelt als Schranken der Erziehung auf und läßt sich ferner über die Verantwortung des Erziehers aus. Im letzten Kapitel über die pädagogische Kultur werden unter einem neuen Namen die Richtlinien über die Höherbildung der Menschheit entwickelt im Geiste Kants: „Hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur." Auch dieses Werk Prüfers sei eingehendster Beachtung aller Erzieher empfohlen.

Dr. F. M. Wendt — Verfasser des Werkes: Psychologische Kindergartenpädagogik. Zweite verbesserte Auflage, herausgegeben von I. Sponner-Wendt, Wien 1903. — „Die Kindesseele" als selbständiges Beiblatt zu der Zeitschrift „Frauen-Werke" heraus.

[62]) Verlag O. Nemnich in München und Leipzig. Preis M. —·60.

[63]) Verlag I. Klinkhardt in Leipzig. 8⁰, VI u. 88 Seiten. Preis geh. M. 2·—, geb. M. 2·80.

EOS

Vierteljahrsschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer.

Herausgeber:

Anton Druschba,
Direktor des k. k. Taubstummeninstituts u. Obmann des Vereines österr. Taubstummenlehrer, WIEN, XIII/10, Speisingerstraße 105.

Phil. Dr. S. Krenberger,
Direktor des allgem. österreichischen israelitischen Taubstummeninstituts, WIEN, III/1 Rudolfsgasse 22.

Alexander Mell,
k. k. Regierungsrat, Direktor des k. k. Blinden-erziehungsinstituts, WIEN, II/1, Wittelsbachstr. 5.

Med. Dr. Heinrich Schlöss,
k. k. Regierungsrat, Direktor der Landes-Heil- und Pflegeanstalten am Steinhof in WIEN, XIII/12.

Verlag: KARL GRAESER & K^ie^, WIEN und LEIPZIG.

13. Jahrgang. Wien, Jänner—Juni 1917. Heft 1—2.

Jährlich vier Hefte zu je 5 Druckbogen. — Abnehmerpreis für den Jahrgang 12 K = 10 M. = 13 Frs. Inserate nach Übereinkunft.

Manuskripte bitten wir entweder an die Adresse des Fachredakteurs oder an die des verantwortlichen Redakteurs, Dr. S. Krenberger, Bücher und Schriften zur Beurteilung an Karl Graeser & Kie, Wien, IV/2, Johann-Straußgasse 22, zu senden.

INHALT.

Verlag von KARL GRAESER & K<u>IE</u>, WIEN IV/2.

Druck der k. u. k. Hofbuchdrucker Fr. Winiker & Schickardt, Brünn.

EOS

Vierteljahrsschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer.

Herausgeber:

Anton Druschba,
Direktor des k. k. Taubstummeninstituts u. Obmann des Vereines österr. Taubstummenlehrer, WIEN, XIII/10, Speisingerstraße 105.

Phil. Dr. S. Krenberger,
Direktor des allgem. österreichischen israelitischen Taubstummeninstituts, WIEN, III/1 Rudolfsgasse 22.

Alexander Mell,
k. k. Regierungsrat, Direktor des k. k. Blindenerziehungsinstituts, WIEN, II/1, Wittelsbachstr. 5.

Med. Dr. Heinrich Schlöss,
k. k. Regierungsrat, Direktor der Landes-Heil- und Pflegeanstalten am Steinhof in WIEN, XIII/12.

Verlag: KARL GRAESER & Kie, WIEN und LEIPZIG.

12. Jahrgang. Wien, Mai–Dezember 1916. Heft 3–4.

Jährlich vier Hefte zu je 5 Druckbogen. — Abnehmerpreis für den Jahrgang 12 K = 10 M. = 13 Frs. Inserate nach Übereinkunft.

Manuskripte bitten wir entweder an die Adresse des Fachredakteurs oder an die des verantwortlichen Redakteurs, Dr. S. Krenberger, Bücher und Schriften zur Beurteilung an Karl Graeser & Kie, Wien, IV/2, Johann-Straußgasse 22, zu senden.

INHALT.

Verlag von KARL GRAESER & K^IE, WIEN IV/2.

Verlag von KARL GRAESER & K^IE, WIEN IV/2.

Verlag von KARL GRAESER & K^IE, WIEN IV/2.

Druck der k. u. k. Hofbuchdrucker Fr. Winiker & Schickardt, Brünn.



EOS

Vierteljahrsschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer.

Herausgeber:

Anton Druschba,
Direktor des k. k. Taubstummeninstituts u. Obmann des Vereines österr. Taubstummenlehrer, WIEN, XIII/10, Speisingerstraße 105.

Phil. Dr. S. Krenberger,
Direktor des allgem. österreichischen israelitischen Taubstummeninstituts, WIEN, III/1 Rudolfsgasse 22.

Alexander Mell,
k. k. Regierungsrat, Direktor des k. k. Blinden-erziehungsinstituts, WIEN, II/1, Wittelsbachstr. 5.

Med. Dr. Heinrich Schlöss,
k. k. Regierungsrat, Direktor der Landes-Heil- und Pflegeanstalten am Steinhof in WIEN, XIII/12.

Verlag: KARL GRAESER & K^ie^, WIEN und LEIPZIG.

13. Jahrgang. Wien, Jänner—Juni 1917. Heft 1—2.

Jährlich vier Hefte zu je 5 Druckbogen. — Abnehmerpreis für den Jahrgang 12 K = 10 M. = 13 Frs. Inserate nach Übereinkunft.

Manuskripte bitten wir entweder an die Adresse des Fachredakteurs oder an die des verantwortlichen Redakteurs, Dr. S. Krenberger, Bücher und Schriften zur Beurteilung an Karl Graeser & Kie, Wien, IV/2, Johann-Straußgasse 22, zu senden.

INHALT.



Verlag von KARL GRAESER & K^IE, WIEN IV/2.

Verlag von KARL GRAESER & K^{IE}, WIEN IV/2.

Druck der k. u. k. Hofbuchdrucker Fr. Winiker & Schickardt, Brünn.





EOS

Vierteljahrsschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer.

Herausgeber:

Anton Druschba, Direktor des k. k. Taubstummeninstituts und Obmann des Vereines österr. Taubstummenlehrer, WIEN, XIII/10, Speisingerstraße 105.

Alexander Mell, k. k. Regierungsrat, Direktor des k. k. Blinden-erziehungsinstituts, WIEN, II/1, Wittelsbachstr. 5.

Phil. Dr. S. Krenberger, kais. Rat, Direktor des allgem. österreichischen israelitischen Taubstummeninstituts, WIEN, III/1 Rudolfsgasse 22.

Med. Dr. Heinrich Schlöss, k. k. Regierungsrat, Direktor der Landes-Heil- und Pflegeanstalten am Steinhof in WIEN, XIII/12.

Verlag: KARL GRAESER & Kie, WIEN und LEIPZIG.

13. Jahrgang. Wien, Juli—Dezember 1917. Heft 3—4.

Jährlich vier Hefte zu je 5 Druckbogen. — Abnehmerpreis für den Jahrgang 12 K = 10 M. = 13 Frs. Inserate nach Übereinkunft.

Manuskripte bitten wir entweder an die Adresse des Fachredakteurs oder an die des verantwortlichen Redakteurs, Dr. S. Krenberger, Bücher und Schriften zur Beurteilung an Karl Graeser & Kie, Wien, IV/2, Johann-Straußgasse 22, zu senden.

INHALT.

Abhandlungen.

Seite

Berichte.

Aus der Praxis.

Besprechungen.

Verlag von KARL GRAESER & K[IE], WIEN IV/2.

An unsere Leser und Freunde!

Jetzt erst kann die zweite Doppelnummer von 1917 erscheinen. Jeder, der die Arbeitsverhältnisse und die Papiernot des verflossenen Jahres kennt, wird diese höchst unliebsame Verspätung begreifen u. entschuldigen.

Wir bitten um Nachsicht und weiteres Wohlwollen für unsere „Eos“

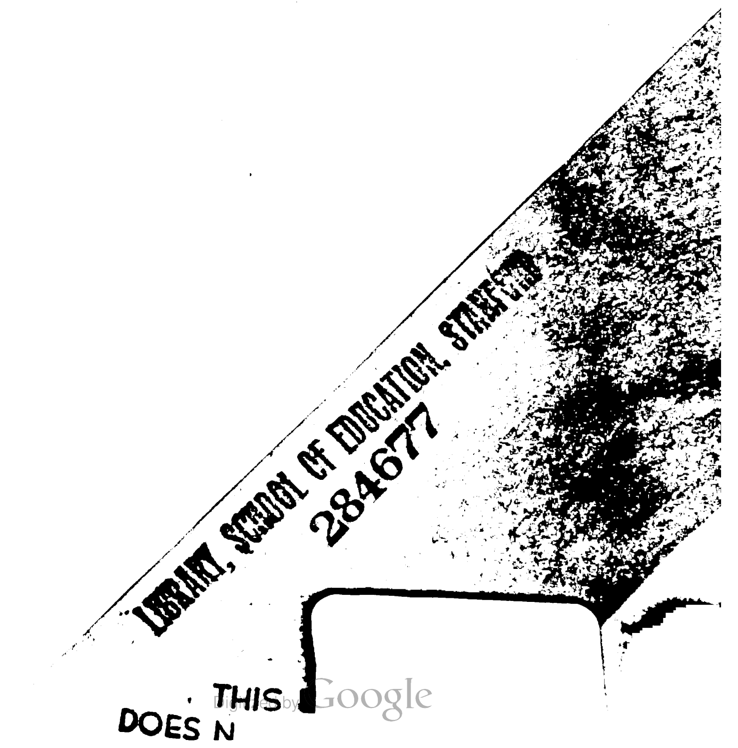
Redaktion, Verlag und Druckerei

Wien-Brünn, Ende Jänner 1918

Verlag von KARL GRAESER & K^ie, WIEN IV/2.

Verlag von KARL GRAESER & K<u>IE</u>, WIEN IV/2.

Druck der k. u. k. Hofbuchdrucker Fr. Winiker & Schickardt, Brünn.


LIBRARY, SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD
284677
THIS
DOES N


SCHOOL OF EDUCATION, STANFORD
284677

